

Leonilda Tavares de Almeida Coimbra



***As Relações de Género no Ensino Pré - Escolar:
Um estudo nos Jardins - de - Infância "Sorriso
das Crianças" e "Nosso Amiguinho" na cidade
da Praia***

Licenciatura em Educação de Infância

Universidade de Cabo Verde - 2010

Leonilda Tavares de Almeida Coimbra

**As Relações de Género no Ensino Pré – Escolar: Um estudo nos
Jardins – de – Infância “Sorriso das Crianças” e “Nosso Amiguinho”
na cidade da Praia**

Trabalho científico apresentado à Universidade de Cabo Verde
para obtenção do grau de Licenciatura em
Educação de Infância, sob a orientação da
Mestre Adriana Mendonça dos Santos

Aprovado pelos membros do júri, e Homologado pelo Reitor da Universidade de Cabo Verde, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação de Infância.

O júri

Praia, _____ de _____ de _____

Dedicatória

À minha querida mãe Hermínia Tavares pelos princípios e ensinamentos que guiaram a minha educação.

Ao meu querido Noivo Admir António Furtado Mendonça pela motivação de ingressar neste curso e, pelo carinho, apoio, e paciência durante o percurso.

À minha estimada Professora Orientadora Adriana Mendonça dos Santos pelos generosos ensinamentos que me ajudaram, e o estímulo, paciência que me motivou bastante.

A Deus pela vida que Ele me concebeu.

Agradecimentos

A todos os professores que tive durante a Licenciatura pelos ensinamentos, contribuição de inestimável valor em minha vida.

Aos meus amigos e amigas da turma pelas alegrias, tristezas e sufocos que passamos sempre juntos, unidos, incentivando e apoiando uns aos outros.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos:

Muito Obrigada

Índice

1. Introdução	5
Cap.I - O Género no Mundo	9
1. O surgimento do Género.....	10
1.1. As questões de género em Portugal	13
1.1.Conceito de Género	16
1.2. A Evolução dos Papéis de Género	17
1.3. Os estereótipos associados ao género	18
1.4. Os estereótipos de género nos processos de ensino e de aprendizagem.....	21
1.5. Como são descritos os meninos e as meninas.....	23
1.5.1. O comportamento dos pais e das mães para com os filhos e as filhas	24
2. A Luta feminista contra a exclusão da mulher	27
Cap.II - O Tratamento da Questão de Género em Cabo Verde	31
3. O tratamento da questão de género em Cabo Verde	32
4. O quadro institucional do Instituto Cabo-verdiano para a igualdade e Equidade de género (ICIEG)	36
5. O sistema Educativo.....	42
5.1. A Linguagem nos Programas Educativos	44
Cap.III - Estudo empírico: Os Jardins - de – infância “Nosso Amiguinho e Sorriso”	46
6. Caracterização Metodológica.....	47
7. Caracterização dos jardins – de infância em estudo.....	50
7.1. Jardim Sorriso	50
7.2. Jardim Nosso Amiguinho	51

8.	Análise de conteúdo das entrevistas realizadas nos jardins-de-infância em estudo	53
8.1.	Análise da Entrevista realizada no Jardim Sorriso das Crianças	53
8.2.	Análise da Entrevista realizada no Jardim Nosso Amiguinho	54
8.3.	Actividades Desenvolvidas nos Jardins-de-infância analisados	57
8.4.	Actividades realizadas para trabalhar as relações de género nos jardins-de-infância em estudo	59
8.5.	Análise das situações do quotidiano dos jardins – de – infância em estudo que necessitam de serem melhoradas para a promoção da igualdade e equidade de género	61
8.6.	Actividades propostas para o desenvolvimento das relações de género	62
9.	Os recursos utilizados para trabalhar as relações de género nos jardins – de – infância em estudo	65
10.	Principais considerações	67
Cap.IV -	Conclusão e Recomendações	69
11.	Conclusão	70
12.	Recomendações	72
13.	Bibliografia	74
Anexo I –	Guião de Entrevista	78
Anexo II –	Plano de Actividades	79

Tabela 1 – Características valorizadas para os meninos e para as meninas.....	24
Tabela 2 – Termos sexistas usuais na linguagem e alternativas que promovem a igualdade de género.....	45
Tabela 3 – Actividades desenvolvidas pelas crianças nos jardins – de – infância.....	57

Figura 1- Bonecos confeccionados com copos de iogurte.....	66
Figura 2 – Mobiliário confeccionado com caixas de fósforos.....	67

1. Introdução

Como mostra Sorj (2007) o conceito de género é fundamental para superar a concepção de que o equipamento biológico sexual é capaz de explicar o comportamento diferenciado do masculino e feminino na sociedade. As relações de género são dinâmicas e determinadas historicamente, com base em construções e desconstruções sócio-culturais. Elas envolvem relações de dependência, poder e prestígio entre indivíduos de sexos diferentes, situados em diversas posições e lugares sociais.

Para Cássia Carloto (Araújo *et al.*, 2000), a produção de nossa existência tem bases biológicas que implicam a intervenção conjunta dos dois sexos, o macho e a fêmea. A produção social da existência, em todas as sociedades conhecidas, implica por sua vez, na intervenção conjunta dos dois géneros, o masculino e o feminino. Cada um dos géneros representa uma particular contribuição na produção e reprodução da existência.

Cabo Verde pode ser considerado, por muitos, um país, onde a sociedade ainda é muito machista. Não obstante, temos assistido, ao longo dos anos, a um forte investimento em campanhas de sensibilização para as questões de género, direitos humanos, etc. Consideramos, portanto, que têm existido ganhos bastante positivos, que apesar de

ainda não serem suficientes, representam a mudança, que paulatinamente se vai construindo.

O tema da nossa investigação foi por nós escolhido depois de termos realizado a prática pedagógica num dos jardins-de-infância da capital do país. Tivemos a oportunidade de observar as crianças em grupo, os seus comportamentos com os(as) seus(suas) colegas e até a atitude ou reacção das monitoras em relação a distribuição dos brinquedos às crianças, de entre outros comportamentos presentes na acção dos(as) profissionais. Entendemos que seria necessário trabalhar determinadas competências que possibilitassem, por exemplo, um tratamento igual dos meninos e das meninas. Consideramos que assim, estaremos também a contribuir para que estes meninos e meninas, amanhã possam também na sua comunidade, nas suas casas, aplicar os princípios de não discriminação, de igualdade e de equidade.

Porque durante a nossa investigação utilizaremos frequentemente os conceitos de *igualdade* e *equidade de género*, consideramos importante clarificá – los. Estes muitas vezes são usados como sinónimos, no entanto, eles não têm o mesmo significado. A **Igualdade de Género** é um termo que, assim como género, gera bastante controvérsia quanto a sua definição. Cada grupo, pesquisador/a, área do conhecimento, movimento, indivíduo pode ter concepções diferentes do seu significado.

As Nações Unidas definem o termo como: *equal rights, responsibilities and opportunities of women and men and girls and boys. Equality does not mean that women and men will become the same but that women’s and men’s rights, responsibilities and opportunities will not depend on whether they are born male or female.*”(Sorj, 2007:12)

Se repararmos, esta definição reconhece as diferenças entre homens e mulheres, mas ainda se concentra nas variáveis de acesso e oportunidade.

A nossa Constituição afirma que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações e garante tratamento igual a todos e a todas perante a lei. O que significa, então, falar de relações de género ou da condição de equidade entre homens e mulheres? Falar da equidade de género é romper com um universo restrito de não reconhecimento da existência do(a) outro(a) da diferença.

A equidade de género seria, portanto, uma melhor aplicação do que entendemos por igualdade de género, compreendendo as variáveis: classe, etnia, idades, etc.; ainda que não estejamos a falar de uma lei específica.

Assim, *“Gender equity denotes the equivalence in life outcomes for women and men, recognizing their different needs and interests, and requiring a redistribution of power and resources. (...) Gender equity goals are seen as being more political than gender equality goals, and are hence generally less accepted in mainstream development agencies.”* (Reeves e Baden, 2000: 9-10)

Foi no âmbito das nossas experiências mais recentes que surgiu a curiosidade de trabalhar este tema, que consideramos tão interessante e inovador. Importa ainda referir que esta é uma temática que suscitou motivação e interesse desde que tivémos o Seminário de Género e Educação.

Acreditamos que o nosso país, apesar de actualmente puder contar mais com esforços de várias instituições para a promoção da igualdade e equidade de género, necessita de todos nós para pudermos, paulatinamente, contribuir para a diminuição de todas as situações que representam um desrespeito pelas pessoas, designadamente aqueles que socialmente são encarados como mais fracos. Como futuras educadoras de infância esperamos trabalhar com as crianças, monitores(as) e todos os agentes educativos, contribuindo, desta forma, para a construção de um Cabo Verde ainda mais humano.

Foi com base nesses ideais que para o desenvolvimento do nosso estudo delineámos as seguintes questões de partida:

- ❖ Será que as questões de género são trabalhadas nos jardins-de-infância em estudo?
- ❖ Quais os recursos que as monitoras utilizam para trabalhar as relações de género nos jardins-de-infância “Sorriso das crianças” e “Nosso Amiguinho”?
- ❖ Como é que as questões de género são trabalhadas nos jardins-de-infância em estudo?

As questões realizadas orientaram-nos para a formulação dos seguintes objectivos:

Objectivo geral:

- ❖ Compreender como se trabalha as relações de género nos jardins-de-infância “Nosso Amiguinho” e “Sorriso das Crianças”.
- ❖ Compreender a importância de trabalhar as relações de género no ensino pré-escolar.
- ❖ Contribuir para a desconstrução de preconceitos e mudança de atitudes, tanto das crianças como também das(os) monitoras(es) e encarregados(as) de educação.

Como objectivos Específicos destacamos os seguintes:

- ❖ Identificar os recursos utilizados para trabalhar as relações de género nos jardins-de-infância “Nosso Amiguinho” e “Sorriso das Crianças”.
- ❖ Identificar as actividades realizadas para trabalhar as relações de género nos jardins-de-infância em estudo.
- ❖ Propor um conjunto de actividades que ajudem no desenvolvimento das relações de género.
- ❖ Identificar situações do quotidiano dos jardins em estudo que necessitem de ser melhoradas no âmbito da promoção para a igualdade e equidade de género.

Para o desenvolvimento da nossa investigação pretendemos recorrer a diversos instrumentos para a recolha de dados, como as entrevistas e diários de campo. Utilizamos ainda, para complementar as informações recolhidas com base nesses instrumentos, as conversas informais e as observações.

O trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos: no primeiro capítulo fala-se sobre o género no mundo onde analisamos seu surgimento, a questão do género em Portugal, seu conceito, sua evolução, de entre outros itens que achamos de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho. No segundo capítulo abordaremos o tratamento da questão de género em Cabo Verde, onde nos referimos ao quadro institucional, Instituto Cabo-verdiano para Igualdade e Equidade de Género (ICIEG), o sistema educativo e a linguagem nos programas educativos. O terceiro capítulo é destinado ao nosso estudo empírico, onde caracterizamos os instrumentos de recolha de dados, caracterizamos os Jardins de Infância “Nosso Amiguinho” e “Sorriso das Crianças” e analisamos os dados recolhidos. Terminamos a investigação com o quarto capítulo que é destinada à conclusão e recomendações.

Cap.I - O Género no Mundo

1. O surgimento do Género

Segundo Alves & Correia, (2003), o século XX foi marcado por uma grande transformação económica, social e cultural, com mudanças fundamentais na dinâmica familiar, na relação entre homens e mulheres e na visibilidade de novas identidades sexuais. Nesse século aconteceram as transições urbana e demográfica, expressas pela passagem de uma sociedade, predominantemente rural e agrária, com altas taxas de mortalidade e natalidade, para uma sociedade urbana, industrial e de serviços, com baixas taxas de mortalidade e natalidade. A esperança de vida ao nascer aumentou paralelamente à transformação da estrutura etária. As pessoas passaram a ter uma vida mais longa, enquanto a idade mediana da população aumentou, impulsionando o envelhecimento populacional. Todas estas transformações tiveram consequências que não são fáceis de se avaliar no novo desenho de uma reconfiguração social em constante movimento.

A revolução feminina, aconteceu de maneira incompleta, pois se houve a “masculinização” do ciclo de vida feminino, não chegou a haver a “feminização” do ciclo de vida masculino. Se as mulheres avançaram na conquista de espaços públicos da “produção”, os homens não compartilharam, na mesma proporção, os espaços privados da “reprodução”. Contudo, o século XXI começa de maneira bem diferente em relação às condições de 100 anos atrás. (Rodrigues, 2005)

Sem dúvida, as últimas décadas testemunham mudanças significativas nas relações de género. No Brasil, não apenas as mulheres avançaram e obtiveram vitórias e até

superam os homens em indicadores como esperança de vida e anos médios de educação. Houve mudanças no arcabouço estrutural e institucional da sociedade. Os tempos mudaram e, se as mulheres mudaram, também os homens já não são os mesmos, as famílias já não são as mesmas e novos atores sociais surgiram em um quadro de mudança da feminilidade, da masculinidade e da sociabilidade de multifacetadas identidades. (Scott, 1995)

Neste sentido, como mostraram Sorj (1992) e Castro & Lavinas (1992), o conceito de género é fundamental para superar a concepção de que o equipamento biológico sexual é capaz de explicar o comportamento diferenciado do masculino e feminino na sociedade.

As relações de género são dinâmicas e determinadas historicamente, com base em construções e desconstruções sócio-culturais. Elas envolvem relações de dependência, poder e prestígio entre indivíduos de sexos diferentes, situados em diversas posições e lugares sociais (Alves, 1994).

O surgimento e a consolidação do conceito de género deve muito ao movimento de mulheres, mas por isto mesmo, às vezes, o género se confunde com mulher e nem sempre é fácil se estabelecer as disjunções, conjugações e mediações (Kofes, 1993).

Como mostrou Rodrigues (2005), se a divisão sexo/género funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista, partindo da ideia de que o sexo é natural e o género é socialmente construído.

A crítica de Butler (2003) representa uma desconstrução do conceito de género, mas não a sua destruição. O que a autora mostrou é que o arcabouço de relações de género não pode ser tratado como uma categoria binária, construída sobre a referência do dimorfismo sexual.

Para Butler (2003), o sexo também não é natural, mas sim discursivo e cultural como o género. Sexo e género são intercambiáveis, pois ambos estão imbricados nas marcas dos constructos sociais. Portanto, dizer que o género existe, significa pensar e aceitar as normas culturais que governam a interpretação dos próprios corpos.

Segundo, Correia (2008), o rompimento com o dualismo do sistema sexo/género é importante por dois motivos:

- 1) Recoloca a questão da sexualidade no processo de desenvolvimento e evita a sua opacidade nas políticas públicas, estabelecendo um novo campo de direitos ao invés de fazer a sexualidade desaparecer de cena ou ser tratada no campo da marginalidade e da criminalidade.
- 2) Um obstáculo que enfrentamos quando buscamos estabelecer uma conexão positiva entre sexualidade e desenvolvimento é que muitos pressupostos do desenvolvimento, tanto no campo hegemônico quanto no campo progressista são contestados pelo pensamento contemporâneo sobre sexualidade.

Essa contestação é particularmente flagrante no que diz respeito ao “essencialismo sexual”, ou seja, a ideia de que o sexo é um impulso biológico dado, direcionada à reprodução da espécie, a qual continua sendo uma premissa dos marcos de referência conceituais e das diretrizes das políticas de desenvolvimento.

Assim como as desigualdades de gênero são transversais a outras dimensões do social, as desigualdades sociais também possuem transversalidade em relação às diversas representações de gênero. Isto quer dizer que nem mulheres e nem homens constituem pólos de unidade de análise homogênea, pois os gêneros são heterogêneos e são recortados por desigualdades de classe, cor/raça/etnia, geração, local de residência, orientação sexual, etc. Existe, de maneira dinâmica, uma redefinição multifacetada do que seja homem e mulher na sociedade. As pessoas, as famílias, a sociedade, o mercado, o estado e as instituições mudam com as mudanças materiais e culturais, em um processo de reconfiguração permanente.

Segundo Pinnelli (2004), a maior equidade de gênero é fruto de um compromisso de longo prazo e que ocorre simultaneamente em várias frentes – a família, a comunidade, o mercado de trabalho e o Estado -, levando a possibilidade de satisfazer escolhas pessoais em todos os campos, incluindo a família.

O desafio, portanto, é incorporar plenamente as relações de gênero, em sua concepção não dualista, na multiplicidade de situações da dinâmica social em constante movimento e em constante redesenho dos diversos caminhos de mão dupla que constituem o espaço de vivência concreta das inúmeras forças que modelam a relação sexo/gênero na sociedade. Sem dúvida, o avanço feminino contribui para melhores relações de gênero. (Pinnelli, 2004)

Pensamos que seria interessante, para compreendermos um pouco melhor a evolução do género, analisar uma realidade que é muito próxima de Cabo Verde: a de Portugal.

1.1. As questões de género em Portugal

Segundo Coimbra (2007), em Portugal a lei de bases do sistema educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis nºs 115/97 e 49 / 2005) estabelece no artº 3º, alínea j, a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e de orientação escolar e profissional, sensibilizando para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo.

A implementação da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em educação ao nível do ensino não superior, tem recebido alguns contributos significativos através de projectos transnacionais vocacionados para a sensibilização e formação dos agentes educativos ou para a elaboração de material pedagógico adequado. Nesta área a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (**CIDM**) tem assumido a iniciativa de dinamizar vários projectos – piloto.

O enquadramento legislativo da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em educação nos diversos países da União Europeia contempla três níveis:

1º Nível – Consignação da igualdade de oportunidade em educação nas leis gerais (constituições e leis gerais da educação): verifica-se em todos os países da união europeia e em Portugal, mais especificamente nos artigos 43º, 73º e 74º da constituição da República Portuguesa e no artigo 3º, alínea g, da lei de bases do sistema educativo, anteriormente referenciados. Também é de realçar que assegurada essencialmente a igualdade ao nível do acesso, não são contempladas nem operacionalizadas questões como a eliminação de concepções estereotipadas dos papéis sociais femininos e masculinos na ou através da educação e a eliminação das discrepâncias existentes entre mulheres e homens nos diversos níveis de formação.

2º Nível - A promoção da igualdade de oportunidades em educação através do documento legais mais explícitos no que respeita algumas questões específicas sobre a matéria, mais com o reduzido grau de operacionalização, não se verifica em Portugal.

3º Nível - A política de igualdade e oportunidades em educação mais consistente através de medidas de operacionalização mais sistemáticas, não se verifica em Portugal.

Acções sectoriais: implicação directa dos Ministérios da Educação na implementação da igualdade de oportunidade entre mulheres e homens, não se verifica em Portugal.

De acordo com Henriques (2000), é forçoso concluir que a grande preocupação com a igualdade de género em educação entre os portugueses e portuguesas se restringiu à questão do acesso. Poder - se - ia dizer que a escola democrática entre eles e elas está fundamentalmente agarrada às questões do sucesso/insucesso, não tendo tematizado suficientemente a ligação que tem de ser triangular entre o sucesso, a realização pessoal e o desenvolvimento de uma cidadania plena.

Segundo Coimbra (2007), com a finalidade de promover uma educação para a igualdade entre os sexos as transformações operadas pelo quadro educativo dever-se-iam ter reflectido pelo menos em quatro aspectos fundamentais:

- ◆ A linguagem,
- ◆ O corpo,
- ◆ Estrutura curricular,
- ◆ Formação de docentes.

Os novos programas de ensino usam uma linguagem que se assume na linha do que é tradicional, que o masculino tem uma abrangência universal, visto que, usa-se sempre: o homem, o aluno, o professor, o cidadão, o trabalhador, os pais.

É na linguagem e pela linguagem que a discriminação é feita de forma inconsciente.

O tratamento desigual dos sexos inscreve-se na linguagem através de mecanismos linguísticos, como conotações derrotativos do feminino, uso do masculino genérico, silenciamento, por padrões sintácticos de agentes participantes, e também através de atitudes e práticas linguísticas, como sejam atitudes negativas perante determinadas praticas supostamente femininas, como a tagarelice ou a conversa de mulheres.

As práticas e mecanismos linguísticos provocam representações negativas e deficitárias da mulher, oprimindo-a. Formas e estruturas linguísticas, os seus usos e sentidos, controlam e mantêm as mulheres uma posição subalterna, silenciando-as, retirando-lhes voz e capacidade de dizer as suas próprias experiências. (Coimbra, 2007)

Uma vez que o género gramatical é uma abstracção racional no mundo natural, palavras de flexão masculina ou feminina facilmente adquirem significados masculinos ou femininos. As palavras masculinas têm tendência a associar-se a significados activos dominantes e produtivos, enquanto as palavras femininas associam-se a traços passivos, receptivos, menores, características trazidas da diferença biológica. (Coimbra, 2007)

Em Cabo Verde, como se sabe, recorre-se muito mais à língua materna, a cabo-verdiana (crioulo) do que a língua oficial (língua Portuguesa). Também nos jardins-de-infância, o crioulo é a língua de excelência para o trabalho com as crianças, dado que a maior parte destas ainda não sabe falar português.

O crioulo é a língua materna de quase todos/as os/as Cabo-verdianos/as, e é ainda usada como segunda língua por descendentes de Cabo-verdianos em outras partes do mundo.

Segundo Coimbra (2007), reflectir sobre a relação entre o uso da linguagem e o sexismo coloca-se em três grandes questões:

- ◆ A invisibilidade do feminino,
- ◆ A interiorização dos valores expressos no uso tradicional da linguagem,
- ◆ O acesso das mulheres ao uso público da linguagem.

Quando dizemos sempre o aluno ou os alunos, não estamos a dar visibilidade às alunas, se dizemos sempre o professor ou os professores também não estamos a dar visibilidade às professoras. Se falamos sempre do homem pré – histórico, da relação do homem com a ciência, da inteligência do homem e dos outros animais, dos escritores portugueses, estamos a ocultar que houve também mulheres na pré-história, que as mulheres também estiveram e estão ligadas à ciência, que as mulheres também têm inteligência e que também há escritoras, investigadoras, etc. (Coimbra, 2007)

Para Coimbra (2007), falar ou utilizar o léxico que cada língua põe ao nosso dispor para nós exprimirmos é explicitar os valores inerentes ao significado de cada vocábulo que empregamos. Contudo há um conjunto infindável das palavras e expressões que significam claramente ideias ligadas quer a superioridade do sexo masculino quer a aceitação do masculino como modelo.

A legitimidade do falar feminino tem sido confinada ao espaço privado, portanto esta longa tradição de vedar às mulheres o acesso ao espaço público é, certamente a primeira responsável pelo tipo de representações que a humanidade foi tendo acerca do valor das mulheres, do carácter das mulheres, das suas capacidades isto é, do que é feminino. (Coimbra, 2007)

No capítulo II analisaremos ainda mais esta questão da linguagem, relacionando – a com os programas escolares de Cabo Verde e com o trabalho que está a ser realizado pelo Instituto Cabo – Verdiano para Igualdade e Equidade do Género (ICIEG).

1.1. Conceito de Género

O conceito de género começou a ser usado na década de 80 por estudiosas feministas, no sentido de contribuir para um melhor entendimento do que representa ser homem e ser mulher em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico. (Leite, 2005)

Ainda segundo Citelli (s.d., in Leite, 2005: 23), “ a grande vantagem de se usar a noção de género é a de desnaturalizar relações consideradas até então do domínio da natureza, e dessa forma evidenciar o carácter social e cultural da hierarquia entre géneros, que quase sempre favorece os homens”. O que é considerado natural não pode ser mudado, mas o que é social e cultural pode ser alterado para corrigir desigualdades.

Essa compreensão do conceito de género permite identificar em nosso quotidiano quais são os símbolos atribuídos a mulheres e aos homens, quais as normas de comportamento que decorrem desses símbolos e quais as instituições que funcionam a partir dessas normas e, o mais importante, quais as consequências disso tudo na vida de mulheres e homens. (Leite, 2005)

Ainda para Leite (2005) o conceito de género permitiu também que se corrigissem dois equívocos:

- 1º A ênfase numa igualdade absoluta, negando as diferenças;
- 2º A centralização em apenas um dos géneros, não levando em conta que a história da humanidade é uma história de homens e mulheres em relação permanente.

Falar de relações de género é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e pela sua cultura.

A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, a noção de género aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino.

O conceito de género é uma construção histórica e social, cujas referências partem das representações sociais e culturais formadas a partir da diferença biológica dos sexos. Se partimos dessa premissa, podemos concluir que ao levarmos em conta que o feminino e o masculino são determinados pela cultura e pela sociedade, as diferenças que se transformaram em desigualdades são, portanto, possíveis de mudança. (Centre for Development and Population Activities, 2010) .

Para Coimbra (2007), o género é o conjunto de normas sociais diferenciadas para cada sexo, elaboradas, portanto pela sociedade e impostas aos indivíduos desde que nascem como modelos de identificação. Portanto, o género depende dos costumes e normas sociais, estatuto e meios culturais, funções desempenhadas em relação à divisão do trabalho, expectativas individuais, familiares e sociais.

Esta atribuição feita pela sociedade é um processo que o exterior define e que cada pessoa, homem ou mulher vai incorporando em si mesmo(a).

Depois de se compreender melhor o que é o género, consideramos importante analisar a evolução dos papéis de género, para melhor se compreender a problemática em estudo.

1.2. A Evolução dos Papéis de Género

Para Neto (2000), a flexibilidade dos papéis de género é entendida como a capacidade para reconhecer que tanto homens como mulheres podem ou poderão manifestar comportamentos similares, empenharem-se nas mesmas actividades e que nem todos os homens e mulheres se comportam da mesma maneira, nem como a sociedade espera.

Levy Taylor e Gelman (1995, in Neto, 2000), concluíram que com o aumento da idade, as crianças consideram os desvios à norma como possíveis e culturalmente relativos. Os

juízos avaliativos não se tornam mais flexíveis com a idade, ou seja, as crianças continuam a avaliar negativamente a transgressão dos papéis de género. Esta avaliação negativa é mais evidente para o caso dos papéis masculinos.

Archer (1984, in Neto, 2000), propõe uma nova perspectiva do desenvolvimento dos papéis de género. Na sua concepção o estereótipo do papel é mais rígido e mais claramente definido, quer no que desrespeito às actividades, quer aos comportamentos. O rapaz é mais pressionado socialmente a empenhar-se e a mostrar atitudes e comportamentos consonantes com o estereótipo masculino do que as raparigas em relação ao estereótipo feminino. As raparigas também são menos criticadas que os rapazes por se empenharem em actividades apropriadas ao outro género.

Por outro lado, o papel masculino parece ser mais complexo e mais contraditório do que o papel feminino, existindo um maior acordo para o que representa um traço tipicamente masculino, relativamente ao que é um traço tipicamente feminino. Há também maior inconsistência entre o papel masculino da criança e do adulto.

1.3. Os estereótipos associados ao género

Segundo Amâncio (1998, in Souza, 2006), o termo estereótipo tem origem nas palavras gregas *etereos* (sólido) e *tupos* (marca, cunho). Com esses significados, a autora refere que se poderá, então usar uma metáfora no sentido de que o estereótipo seria um carimbo de impressão que reproduz a mesma marca em todas as cópias.

Desde os anos 20 que o estereótipo aparece como um constructo central da investigação em Psicologia Social. Numa fase inicial, o estereótipo é entendido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo. É nessa altura, considerado uma generalização falsa, perigosa e reveladora de falta de conhecimento, apenas modificável por uma educação que consciencialize a pessoa da ausência de fundamento dos seus juízos (Amâncio, 1994, in Neto e tal., 2000).

Para Vieira (2006), o termo estereótipo foi inicialmente utilizado pelo jornalista americano Lippmann na obra *Public Opinion*, publicada em 1922, para dar conta do modo como os indivíduos reagem a pessoas de diferentes países e raças.

Simões (1985, in Vieira, 2006) destaca que os estereótipos são generalizações que se poderão enquadrar em três categorias:

1º *Abusivas*, ou seja aplicada de maneira igual a todos os membros de um determinado grupo, salvam raras excepções;

2º *Extremas* ou ideias atribuídas extremamente radicais;

3º *Mais frequentemente negativas de que positivas.*

Basow (1986, in Vieira, 2006) afirmou que é preciso afirmar pelo menos quatro conjuntos de estereótipos, que não estão ligados entre si:

1º *Estereótipo relativo aos traços ou atributos personalizados ao homem;* habitualmente é-lhe atribuído a independência e à mulher a docilidade.

2º *Estereótipos relativos aos papéis desempenhados;* ao homem é lhe atribuída ao papel de chefe de família e a mulher é quem habitualmente cuida dos filhos.

3º *Estereótipos relativos às actividades profissionais;* prosseguidas de que só homem pode ser camionista e a mulher telefonista.

4º *Estereótipos relativos às características físicas;* ao homem é caracterizado por ombros largos e corpo musculoso e a mulher com as formas corporais redondas e harmoniosas.

De acordo com Deaux e Lewis (1984, in Vieira, 2006) destes vários tipos de estereótipos, aqueles que parecem exercer mais poder sobre o comportamento, na medida em que despoletam com maior intensidade a actuação das crenças associadas ao género, são os **estereótipos relativos às características físicas**.

Para Coimbra (2007), os estereótipos de género são um subtipo de estereótipos sociais. Na literatura sobre o tema, são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher.

Hoje encontramos representados nos programas televisivos, como por exemplo, *a bela e o mestre*, alguns conceitos estereotipados. Desse programa pode – se concluir que os homens não podem ser fracos, estão proibidos de ter medo e devem ser inteligentes e feios. Pelo contrário, as mulheres são necessariamente frágeis, terão de ser obrigatoriamente sensíveis e meigas. Este programa reproduz os estereótipos de género, afigurando-se prejudicial, visto que fomenta a separação do mundo feminino do masculino, onde em cada um dos lados se situam diferentes competências e interesses. Esta separação é preconceituosa e discriminatória para as mulheres e para os homens, prejudicando ambos.

As mulheres são ridicularizadas e transformadas em adorno sexual e passam por estúpidas e ignorantes. São meramente transformadas em forma e corpo e, por outro lado a inteligência e o conhecimento ficam reservados ao sexo masculino. Os homens são transformados nuns coitados que só têm neurónios, sem dotes físicos. (Coimbra, 2007)

De acordo com Botas, (1978, in Vieira, 2006), as pesquisas os estereótipos são ideias feitas que resultam de generalizações ou de especificações tendentes a considerar que todos os membros de um agrupamento social, de um grupo, se comportam do mesmo modo ou têm as mesmas características. É um conjunto de crenças que nos leva a classificar pessoas ou grupos sociais.

No que diz respeito aos *estereótipos sexuais*, os homens são aqui encarados como racionais, independentes, dominadores, seguros; as mulheres são, pelo contrário, emotivas, carentes, dóceis, sensíveis. Assim, os estereótipos têm proporcionado aos homens assumir papéis sociais mais activos e desafiantes e às mulheres papéis de suporte e de dependência.

Estas ideias simplificadas que abrangem diferentes grupos, como por exemplo, toxicodependentes, padres, ciganos, árabes, judeus... são transmitidos como ideias feitas pelo meio cultural e social. São similares sem que o indivíduo tenha consciência, apresentando-se como verdades indiscutíveis. (Botas, 1978, in Vieira, 2006)

No processo de formação dos estereótipos relativamente a grupos sociais há uma relação entre o tipo de interacção que se estabelece entre os grupos. Assim se os grupos têm uma relação de competição entre si, a tendência é dominar um estereótipo negativo.

Em muitos casos as pessoas que estereotipam as outras fazem-no para satisfazer a sua necessidade de estatuto de superioridade.

Todas as sociedades estabelecem os seus próprios significados sobre o que significa ser homem ou ser mulher. Quando se tornam exageradas, tais ideias possam a poder ser consideradas como estereótipos de género. (Vieira, 2006)

Segundo uma das investigações realizada em Portugal, concluiu-se que aos 5 anos de idade, as crianças já tinham iniciado a aquisição do conhecimento dos estereótipos de traços de género mais salientes (Neto, et al., 2000).

Martin, Wood & Little (1990, in Neto, 2000), apresentam três estádios de desenvolvimento dos estereótipos de género, que passamos a descrever resumidamente:

1º Até aos 4 anos, a criança aprende as características associadas a cada género;

2º Dos 4 aos 6 anos, a criança desenvolve associações mais complexas e indirectas da informação que é relevante para o seu próprio género;

3º A partir dos 6 anos, a criança aprende as associações relevantes para o outro género.

Para a nossa investigação, o que se pretende ter mais em consideração são estes dois primeiros estádios, dado que representam as idades das crianças dos jardins analisados. Consideramos também que estas seriam informações importantes que as monitoras(es) e educadoras(es) deviam de ter, para puderem aperfeiçoar as suas práticas.

1.4. Os estereótipos de género nos processos de ensino e de aprendizagem

De acordo com o estudo de Thorne (1993, in Neto, 2000), a escola não tem conseguido assegurar igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas, reproduzindo e fortalecendo os valores e modelos tradicionais dos papéis e traços de género.

Para Subirats (1991, in Neto, 2006), a transmissão dos estereótipos de género na instituição escolar é inclusivamente, mais subtil e menos directa que na família ou no grupo de pares e é realizada através dos seguintes processos:

- ◆ Atitudes e interacções diferenciais dos professores para com os rapazes e raparigas;
- ◆ Desigualdade na utilização de vários tipos de material e no acesso a determinadas actividades;
- ◆ Estratégias utilizadas para a formação de grupos de trabalho;
- ◆ Representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares;
- ◆ Organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos vários níveis de ensino;
- ◆ Também por último a própria organização do espaço escolar.

O conjunto de normas, valores e convicções transmitidos de forma não expressa aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e as relações sociais na escola e na sala de aula, em particular, constitui o currículo invisível ou oculto.

Bain (1985, in Neto et al., 2000), acha que conteúdos do currículo oculto onde os estereótipos de género assumem particular relevância operam de forma paralela e infiltram – se tão eficazmente no processo de socialização da criança como os conteúdos do currículo expresso.

Os estereótipos de género poderão levar os professores a perceberem de forma diferente os seus alunos, rapazes e raparigas, e a formar em geral expectativas mais elevadas em relação aos rapazes nas actividades tipicamente masculinas, e em relação às raparigas nas actividades tipicamente femininas.

Neto et al. (2000), acreditam que a revisão de alguns estudos de observação do comportamento do(a) professor(a) em relação a raparigas e rapazes em classes mistas diz – nos que os professores(as) adoptam padrões de interacção diferenciadas tanto em situações formais como informais; como por exemplo:

- ◆ Os rapazes recebem mais atenção;
- ◆ É – lhes proporcionada maior quantidade de interacções verbais;
- ◆ Têm mais oportunidades para a participação verbal voluntária, expondo as suas opiniões e intervindo no processo no espaço colectivo da aula;

- ◆ São mais encorajados a tomarem decisões de forma autónoma e a mostrar comportamentos independentes quanto ao envolvimento e às pessoas com quem interactuam.

Geralmente o(a) professor(a) não tem consciência deste tratamento diferencial pensando ter igual comportamento em relação aos rapazes e raparigas. A reflexão sobre as características da sua própria intervenção pedagógica, as suas causas e consequências de uma avaliação contínua da intervenção produzida podem levar a uma modificação destes padrões de interacção entre professor e aluno e estabelecer um envolvimento de aprendizagem que optimize as condições para o sucesso de todos os estudantes, tanto rapazes como raparigas.

Ainda de acordo com Neto e tal., (2000), se a escola tem ajudado a desenvolver os estereótipos tradicionais dos papéis de género, também será possível com a participação activa dos vários agentes educativos promover o desenvolvimento de modelos alternativos mais adaptados à sociedade actual e às reais necessidades das crianças e da juventude.

1.5. Como são descritos os meninos e as meninas

De acordo com Vieira (2006), o homem e a mulher ao longo da história e nos diversos países do mundo têm sido encarados como dois seres fundamentalmente diferentes, sendo o sexo masculino tende a aparecer associado ao conceito de masculinidade e o feminino ao de feminilidade.

Para compreendermos melhor esta distinção passamos a definir feminilidade e masculinidade. “A feminilidade refere-se às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura por ser associados ou apropriado a mulheres ou a garotas. Refere-se a traços socialmente adquiridos e às características sexuais secundárias (www.wikipedia.org).

Por sua vez, a masculinidade refere-se à imagem estereotipada de tudo aquilo que seria próprio de indivíduos machos, principalmente em análises das sociedades humanas. É o oposto da definição de feminilidade. (www.wikipedia.org).

Passamos, então a analisar as características valorizadas nas meninas e nos meninos na perspectiva de Vieira (2006: 114)

Meninas / Raparigas	Meninos / Rapazes
Brincam mais dentro de casa sob a supervisão da mãe.	Têm brinquedos que em geral favorecem mais a capacidade de invenção de exploração e de manipulação de objectos.
São alvo de maior atenção por parte dos pais.	Têm um papel social mais importante.
É menos valorizada se tiver um outro irmão.	São alvo de mais desafios e exigências mais fortes.
As tarefas a si atribuídas conduzem a uma interacção sobretudo com os adultos e com as crianças mais novas.	São alvo de expectativas mais elevadas por parte dos pais.
Sente-se emocionalmente mais próximos dos membros da sua família designadamente do pai e da mãe.	São mais assertivos.
Falam mais	Falam menos.

Tabela 1 – Características valorizadas para os meninos e para as meninas,¹

1.5.1. O comportamento dos pais e das mães para com os filhos e as filhas

Segundo Beal & Reynolds (1993, in Vieira, 2006), a verdade é que a ciência tem mostrado que os pais e outros prestadores de cuidados à criança, tratam os rapazes e as raparigas de maneira diferente.

De acordo com Katz (1987, citado por Matlin, 1996, in Vieira, 2006), os pais americanos negros mostram uma tendência superior à dos brancos para educar o rapaz e a rapariga de forma semelhante, e que as próprias crianças negras respondem de modo menos estereotipado do que as brancas, quando indagadas acerca das características dos homens e das mulheres e de quais as profissões que consideram adequadas para cada sexo.

¹ Vieira (2006:114)

Basow (1986, in Vieira, 2006), afirma que outros autores têm produzido resultados que apontam para uma maior predisposição dos pais negros em comparação com os brancos para educarem as filhas, no sentido de estas se tornarem mais independentes, transmitindo-lhes desta forma, a mensagem estereotipada implícita do valor da *mulher negra forte*.

Com base nos estudos desenvolvidos por Vieira (2006), o rapaz e a rapariga são efectivamente socializados pelo pai e pela mãe de forma diferente, em aspectos particulares do comportamento.

O tratamento diferencial dos filhos no âmbito da educação familiar tem sido corroborado pelos resultados obtidos a partir de estudos experimentais e não experimentais, com o recurso a técnicas de recolha de dados tão diversas, como a entrevista, o questionário ou a observação directa de situações de interacção reais ou laboratoriais².

Willi (1995, in Vieira, 2006), acredita que as estratégias de educação diferencial podem ser percebidas quer directamente através dos brinquedos que são oferecidos às crianças e das tarefas domésticas que lhes são destinadas, quer indirectamente por via das atitudes parentais e da modelação dos comportamentos de género.

De acordo com Bosow (1992, in Vieira, 2006), os rapazes são em geral mais intensamente socializados do que as raparigas, contudo recebem mais feedback tanto dos pais como dos outros agentes socializadores e são sujeitos a maiores pressões no sentido de apresentarem comportamentos de género adequados.

Durante os primeiros anos de vida, os adultos de ambos os sexos inclinam-se a oferecer brinquedos mais estereotipados aos rapazes do que às raparigas. Muitos pais aceitam que as filhas subam às árvores e joguem basebol, mas ficariam muito incomodados se o seu filho brincasse com bonecas.

Martin e colaboradores (1990, in Vieira 2006), descobriram com uma amostra de estudantes universitários que eram consideradas socialmente mais aceitável as raparigas que apresentassem comportamentos masculinos “tomboys”, do que os rapazes que exibissem condutas tipicamente femininas “sissies”.

² Hoffman, 1977; Huston, 1983; Ruble e Martin, 1998, in Vieira 2006.

Portanto, Basow (1992, in Vieira, 2006), acha que provavelmente os pais reagem pior aos comportamentos de género trocados nos rapazes do que nas raparigas, por associarem tais actos a manifestações de homossexualidade, o que é altamente sancionado pelos diversos agentes socializadores. As crianças do sexo masculino são mais ridicularizadas pelos colegas do que as do sexo feminino.

Quando os filhos e as filhas entram na adolescência, habitualmente as raparigas são estimuladas a tornarem – se sexualmente atraentes e a encontrarem um companheiro, mesmo que esses comportamentos possam limitar, de alguma forma, os seus talentos e as suas aspirações de carreira, o que não acontece de modo correspondente com o rapaz. Essa atitude talvez explique a constatação de senso comum de que os pais tendem a aceitar melhor que a filha se case antes de terminar os estudos do que se isso acontecer com o rapaz. Isso pode significar que os pais encaram a prossecução de uma carreira profissional mais importante para os filhos do que para as filhas.

De acordo com Pooler (1991, in Vieira, 2006), os pais consideram que a rapariga é mais fácil de educar por ser mais obediente, por apresentar maior propensão do que o rapaz a estar junto dos pais e por ser mais perspicaz, mais meiga e menos dissimulada do que o rapaz.

De acordo com Tenenbaum & Leaper (2003, in Vieira, 2006), o pai e a mãe tem tendência a encorajar nos filhos a diferenciação dos comportamentos de género, o pai mostra uma tendência superior à da mãe para fazer a distinção entre os rapazes e as raparigas.

Bosow (1992, in Vieira, 2006) defende que a comparação entre o pai e a mãe resulta efectivamente de que esta tende a defender ideias mais igualitárias a respeito do modo como a rapariga e o rapaz devem ser educados por acreditar menos na existência de diferenças de género entre os filhos de ambos os sexos e por defender atitudes menos conservadoras a respeito dos papéis de género.

Uma vez que os filhos de ambos os sexos são tradicionalmente tratados de maneira diferente pelos pais, as meninas costumam envolver – se em actividades femininas e os rapazes em tarefas masculinas.

De acordo com Beal (1994, in Vieira, 2006), aos rapazes em geral são atribuídas ocupações que os levam a sair de casa enquanto às raparigas são atribuídos trabalhos

executados sobretudo dentro de casa. A mulher é percepcionada como a principal responsável pela manutenção do lar e o homem como a figura do casal que trabalha fora de casa.

Block (1984, in Vieira, 2006), afirma que é normalmente pedido ao rapaz que se responsabilize por lavar o carro, levar o lixo, tratar dos pequenos animais domésticos, ou fazer recados aos pais nas redondezas, enquanto a rapariga é solicitada principalmente para executar tarefas como arrumar a casa, limpar o pó, lavar a loiça, fazer as camas, passar ferro, cozinhar ou ainda cuidar dos irmãos mais novos.

As práticas da educação familiar poderão contribuir também para o desenvolvimento diferencial das características de personalidade, das competências cognitivas e das estratégias de relacionamento interpessoal das crianças de ambos os sexos.

2. A Luta feminista contra a exclusão da mulher

A relação de género formada por homens e mulheres é norteadada pelas diferenças biológicas, geralmente é transformada em desigualdades que tornam o ser mulher vulnerável à exclusão social.

A exclusão que atinge a mulher dá-se, às vezes, simultaneamente, pelas vias do trabalho, da classe, da cultura, da etnia, da idade, da raça, e, assim sendo, torna-se difícil atribuí-la a um aspecto específico desse fenómeno. Desse modo, mais que qualquer outro assunto ligado ao feminino que se deseja analisar, dificilmente se poderá compreender a exclusão particular da mulher sem antes conhecer o fenómeno da exclusão e suas formas de manifestação. (Fischer, 2001)

De acordo com Fischer (1997), um dos primeiros esforços das estudiosas feministas centrou-se na temática de estudo sobre a mulher, área que ainda não era muito bem aceite no campo universitário. Esses estudos eram tributários dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 e resultantes da segunda onda do feminismo.

Como expressão pública de uma luta manifestada em outros momentos, em razão da conjuntura internacional que favorecia as mudanças, o feminismo desenvolveu-se com força e organização que pareciam lhe garantir continuidade. Esse movimento, a partir da década de 80, assume um novo rumo, encaminhando-se para a formação de um novo conceito, o de género.

Várias feministas envolvidas com a militância iniciaram-se nos trabalhos de reflexão e produção académica. O conceito de género, surgido no contexto anglo-saxónico, passou a ser utilizado com o sentido de caracterizar uma relação. Sem dúvida, não se tratava apenas de um novo rótulo, porém de uma opção por uma mudança de ordem epistemológica, ou seja, uma via teórica.

A desvinculação da militância não se deu de imediato e as mulheres permaneceram centradas no eixo da denúncia da opressão, que tinha um carácter mais descritivo do que analítico. Gradualmente, o recorte analítico ganha espaços e as feministas realizam análises consistentes nos campos da sociologia, da história, da literatura e da educação. (Fischer, 2001)

As estudiosas do feminismo tentaram construir um conceito de género desvinculado do sexo, que se referia à identidade biológica de uma pessoa. Género é a construção social do sujeito masculino ou feminino.

Nesse sentido, Scott (1995), associando a categoria género aos limites das correntes teóricas do patriarcado, do marxismo e da psicanálise, tenta explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens.

A dimensão simbólica enfatiza as representações múltiplas e contraditórias, *a exemplo de Maria evocando pureza e bondade, e Eva simbolizando o pecado, o mal.*

A dimensão normativa evidencia interpretações do significado dos símbolos que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas, ou seja, conceitos que são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas que trazem duplo sentido na definição do masculino e do feminino.

A dimensão organizacional diz respeito às organizações e instituições sociais como mecanismos que aprofundam as assimetrias entre os géneros.

A dimensão subjectiva versa sobre as necessidades de examinar as maneiras como as identidades de género são construídas e relacionadas com actividades organizacionais, sociais e representações culturais historicamente situadas.

Scott (1995) fundamenta as suas abordagens nos seguintes eixos teóricos:

1º As relações de género possuem uma dinâmica própria, mas também se articulam com outras formas de dominação e desigualdades sociais (raça, etnia, classe).

2º A perspectiva de género permite entender as relações sociais entre homens e mulheres, o que pressupõe mudanças e permanências, desconstruções, reconstrução de elementos simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações.

3º A categoria género reforça o estudo da história social, ao mostrar que as relações afectivas, amorosas e sexuais não se constituem realidades naturais.

4º A condição de género legitimada socialmente se constitui em construções, imagens, referências de que as pessoas dispõem, de maneira particular, em suas relações concretas com o mundo. Homens e mulheres elaboram combinações e arranjos de acordo com as necessidades concretas de suas vidas.

5º As relações de género, como relações de poder, são marcadas por hierarquias, obediências e desigualdades. Estão presentes os conflitos, tensões, negociações, alianças, seja através da manutenção dos poderes masculinos, seja na luta das mulheres pela ampliação e procura de poder.

Outra autora que traz uma importante contribuição à temática do género é ***Teresita Barbieri (1992)***, que centra sua análise nos limites teóricos do patriarcado, desenvolvendo estudos sobre as condições de vida, de trabalho e sobre a cultura produzida pela mulher.

Como se pode observar, Scott & Barbieri (s.d., in Fisher, 2001), compartilham da ideia de que o género se instaura questionando ordens epistemológicas, atravessando territórios interdisciplinares, efectivando o diálogo entre o movimento social (o feminismo) e a academia.

Tendo realizado o feito de formular um conceito de género que ilustra as diferenças reais entre homens e mulheres, ou seja, a de origem biológica e a cadeia de desigualdades socialmente construídas a partir das diferenças, os movimentos feministas tentam dar visibilidade às restrições impostas à mulher nos diversos segmentos da sociedade.

As restrições impostas à mulher dão lugar a um processo de exclusão que frequentemente se persiste nas diferenças. Essa ideia da diferença permeia discursos preponderantes, estando presente no discurso sobre as desigualdades de gênero, impedindo que se lide adequadamente com o que distingue homens e mulheres.

No pensar de Laurentis (1987, in Fischer, 2001), o ser humano ao tornar-se o “sujeito múltiplo”, percebe suas identidades sociais básicas (gênero, raça, etnia) e, por conseguinte, as diferenças que apresentam entre si.

No entanto, como são típicos da ideologia, os fenômenos são apresentados de forma inversa, traduzindo desigualdade por diferença, inversão que está, muitas vezes, presente nas esferas dos valores, crenças, benefícios, direitos e privilégios.

Segundo Saffioti & Almeida (1995, in Fischer 2001), rigorosamente, toda diferenciação, seja da natureza, seja da sociedade, é positiva, pois representa enriquecimento. Representações sobre a diferença podem ser apropriadas pela “ideologia” e transformadas em estigmas, portanto, em algo negativo, conforme tem ocorrido com o feminino ao longo dos séculos.

Cap.II - O Tratamento da Questão de Género em Cabo Verde

3. O tratamento da questão de género em Cabo Verde

Segundo Plano Nacional para Igualdade e Equidade de Género (PNIEG, 2005-2009), a abordagem da igualdade entre homens e mulheres surgiu desde a independência do país, assumindo diferentes formas ao longo dos 30 anos de existência de Cabo Verde enquanto uma nação independente. Todavia, apesar de alguns ganhos alcançados, a incorporação da perspectiva género na gestão governamental de um modo geral ocorre de forma tímida e por vezes esporádica.

Permanecem ainda em Cabo Verde dificuldades em reconhecer o papel real que a questão do género tem na implementação das diferentes iniciativas e intervenções, já que parece ser difícil distinguir sexo e género, “ pois falar em género é pensar não em homens e mulheres biologicamente diferenciados, mas em masculino e feminino como conceitos constituídos e construídos a partir das relações sociais fundadas nas diferenças entre os sexos.” (Miriam 1998, in PNIEG 2005-2009)

De acordo com dados do ICIEG (2009), Cabo Verde, em matéria da igualdade de género tem conseguido ganhos significativos designadamente no atinente à produção legislativa, à educação e à saúde. Entretanto prevalecem profundas desigualdades em termos de representações colectivas sobre os papéis sociais que cabem aos homens e às

mulheres na família e na sociedade, na situação económica e na participação dos processos de tomada de decisões, tanto no espaço privado como no público. A violência baseada no género é um fenómeno que atinge na sua esmagadora maioria as mulheres.

O PNIEG está dividido em alguns sectores importantes, que entendemos ser necessário analisar para compreendermos melhor desigualdades de género em Cabo Verde, conforme passamos a destacar.

- ◆ **A família:** Aumento dos agregados familiares chefiados por mulheres, menos da metade das crianças menores de 15 anos vive com a mãe e pai. Com a excepção do acesso à água potável e canalizada, as famílias chefiadas pelos homens usufruem de uma situação melhor, nomeadamente na utilização de gás para cozinhar, na ligação à rede eléctrica, propriedade de computadores e automóveis e acesso aos serviços de evacuação de lixo;
- ◆ **Actividade económica:** A taxa líquida de actividade em 2007 era de 60,5%: 67,4% para o sexo masculino e 55,4% para o sexo feminino. O comércio é o ramo que mais contribui para a ocupação das mulheres (25%), seguidos da administração pública (14%), agricultura (12%) e do emprego doméstico (8%). No caso dos homens, a principal fonte de actividade é a construção (23%), seguida da agricultura (15%) e da administração pública (12%). A presença das mulheres é maior entre o pessoal de serviços e vendas (35%), e dos serviços domésticos (19%); enquanto os homens pertencem maioritariamente ao grupo de pessoal qualificado (37%).
- ◆ **Emprego, desemprego e qualificação:** 58% da população empregada é constituída por homens e 46% por mulheres. O desemprego é mais elevado entre as mulheres (28,3%) do que entre os homens (14,9%), especialmente entre os jovens mulheres (41,8%), enquanto entre os jovens do sexo masculino a taxa é de 25,1%. A diferença na situação de homens e mulheres é notória no que respeita à categoria “ população ocupada não qualificada” : dos 46% a nível nacional, 57% são mulheres e 38% são homens.
- ◆ **Pobreza:** Da população pobre e muito pobre 51,4% e 54% respectivamente são mulheres. Dos agregados familiares pobres, 26% são chefiados por homens e 31% por mulheres.
- ◆ **Saúde:** A esperança de vida entre os homens é significativamente menor entre os homens (65,8 anos) relativamente às mulheres (76,1 anos). A proporção de

mulheres com carências alimentares é maior (43%) que a proporção de homens (37%) na mesma situação. Em situação semelhante se encontra a anemia, com 29% para as mulheres e 8% para os homens. As estatísticas registam que dos novos casos de infecção de VIH/SIDA, 104 correspondem a pessoas do sexo masculino e 194 do sexo feminino.

◆ **Educação:** O índice de alfabetização entre as mulheres é de 73% e entre os homens de 87%. A taxa de alfabetização das mulheres do meio rural é de 64,1%, e no meio urbano é de 79,4%. Os grupos etários onde o analfabetismo é maior são os das mulheres com mais de 35 anos. A taxa de abandono escolar 11,4%, é maior entre os rapazes (13,5%), do que entre as raparigas (9,2%). O abandono acontece com maior frequência na última fase da educação básica ou no ensino secundário, no grupo etário 12-17 anos (19,6%), sendo também maior entre os rapazes (23,6%) do que entre as raparigas (15,4%).

◆ **Relações de poder:** *No espaço privado*, as rotinas diárias de homens e mulheres continuam a ser diferenciadas correspondendo às mulheres as responsabilidades pelo bem-estar familiar e doméstico. As mulheres são sujeitas, pelos seus companheiros a diversos mecanismos de controlo nas suas relações sociais, que se manifestam nas restrições para relacionar-se tanto com pessoas do sexo masculino como feminino no controlo da mobilidade e na limitação da gestão dos recursos financeiros. *No espaço público*, manifesta-se uma insuficiência de mecanismos que garantam a efectiva representatividade feminina na vida política e nos órgãos de decisão. Apesar de existir paridade no poder executivo, na esfera do poder legislativo, as mulheres representam apenas 15%, a percentagem de mulheres no Supremo Tribunal de Justiça é de 20% e a nível autárquico, apenas duas Câmaras e duas Assembleias Municipais são chefiadas por mulheres.

◆ **Comunicação social:** As mulheres estão sub representadas nas equipas dos serviços públicos e privados de rádio e televisão 29%. Na área da imprensa escrita a presença das mulheres é maioritária (56,6%). Persiste um modelo de comunicação que dá visibilidade às mulheres fundamentalmente na celebração de datas alusivas à mulher, ou em campanhas promovidas por instituições que trabalham nessa área. No tratamento pontual de matérias que se debruçam sobre

temáticas relacionadas com a família ou a violência doméstica, a figura feminina é geralmente apresentada como responsável exclusiva dos filhos e da sobrevivência e intensidade dos laços familiares ou como vítima passiva do poder masculino.

◆ ***Violência baseada no género:*** Os maiores índices de violência contra as mulheres verificam-se nas zonas urbanas (24%). A violência física (16%), prevalece sobre os restantes tipos de violência. São vítimas de actos violentos com mais frequência, as mulheres divorciadas ou separadas (37%). Perto de 17% das mulheres e 16% dos homens concorda com pelo menos uma razão justificadora da utilização da violência. A tolerância e a aceitação do direito dos homens utilizar a violência no exercício do poder no espaço privado é inversamente proporcional ao nível de instrução.

Os dados do PNIEG contribuem para compreendermos como está Cabo Verde nas questões de género e poderão também contribuir para mostrar alguns dados interessantes, por exemplo relativamente à educação, relações de poder, saúde, de entre os que anteriormente destacamos. Meramente a título de curiosidade, destacamos os indicadores da educação que mostram que a taxa de abandono é superior nos meninos e rapazes do que nas meninas e raparigas. Esta informação, poderá ser surpreendente, dado que a tendência é considerar que a taxa mais elevada de abandono reside nas raparigas, provavelmente pelos papéis sociais socialmente impostos.

Relativamente às questões de poder, destacamos que no nosso país, este ainda parece estar muito associado ao homem. Consideramos, no entanto que a emancipação da mulher cabo-verdiana está a contribuir para a integração de algumas mudanças nestas questões, possibilitando uma negociação/partilha de poderes, funções, atribuições em casa, no trabalho, na sociedade.

Não pudemos deixar de destacar a importância que o ICIEG tem no desenvolvimento de todas estas questões de género, por entendermos que as suas acções estão, paulatinamente, a provocar mudanças positivas na nossa sociedade.

4. O quadro institucional do Instituto Cabo-verdiano para a igualdade e Equidade de género (ICIEG)

Numa conversa informal realizada numa das nossas deslocações ao ICIEG, pudemos conversar um pouco com uma das suas técnicas superiores. Segundo a Dra. Rosabal, a instituição foi criada em 1994, como Instituto da Condição Feminina (ICF), só em 1995 começou a integrar o conceito de género e mais tarde passou a ser designada de Instituto Cabo-verdiano para Igualdade e Equidade de Género (ICIEG). Esta instituição é governamental e funciona como um espaço de integração e articulação horizontal das medidas sectoriais do governo relativas a problemática da igualdade de género e do reforço da capacidade das mulheres coordenando as políticas públicas e contribuindo para a definição da estratégia governamentais.

A instituição tem como objectivo fundamental promover política que contribuem para igualdade de direito entre homem e a mulher, também fazer com que haja uma relação positiva de género.

A instituição tem como objectivo trabalhar com todos os ministérios, principalmente o ministério da educação na tentativa de produção de novos manuais, tentando eliminar os estereótipos em relação ao género, pretende também trabalhar com o ministério da saúde, tentando incentivar os homens a procurarem as Delegacias de Saúde e os Hospitais, dado que apresentam mais receios que as mulheres em realizarem consultas relacionadas com as Infecções Sexualmente Transmissíveis. Como consequência, os dados apontam para uma maior taxa de mortalidade masculina do que feminina. (ICIEG, 2008)

A ideia do ICIEG é trabalhar com ambos os sexos, mas as mulheres estão a ter uma participação mais activa, porque serem as mais prejudicadas em relação aos seus direitos, daí que vejam na instituição um local de apoio na resolução de algumas dessas questões.

Quanto aos planos e programas nacionais, vale a pena destacar o Programa de Governo de Cabo Verde, que através do seu programa de Governação para VII Legislatura 2006 – 2011, delineou uma série de acções a implementar no domínio da igualdade entre homens e mulheres, de modo a fomentar a perspectiva género. Passamos, de seguida, a identificar alguns dos sectores importantes no desenvolvimento do género.

I. Na área de planificação e desenho de políticas:

- ◆ A sua divulgação teve um impacto positivo a nível institucional e na sociedade em geral. Tem funcionado como uma importante ferramenta de divulgação e um referencial incontornável na elaboração de instrumentos de planificação sectoriais, tendo contribuído para o aumento da visibilidade das questões de género e para a mudança discursiva dos responsáveis instituições públicas e privadas, que passaram a referir sistematicamente a necessidade de promoção da igualdade e da equidade de género;
- ◆ Elaborado e desenvolvido um projecto de apoio à implementação de políticas locais com uma perspectiva de género. Como resultado foram elaborados dois Planos Municipais de Igualdade e Equidade de Género (Paúl e Praia);
- ◆ Participação, para garantir a abordagem género nos diagnósticos da situação e no desenho das estratégias para a gestão dos recursos hídricos e fundiários e de energias domésticas e renováveis.

Em termos do ICIEG, produziram-se também alguns avanços consideráveis que consideramos relevantes destacar, dado que de alguma forma, possibilita-nos também acompanhar a evolução do género no país. São eles:

I – Reforço Institucional

- ◆ A designação do instituto foi alterada, passando de uma inadequação e redutora (Instituto da Condição Feminina), que relacionava a instituição apenas com questões do acesso e benefícios das mulheres e não com o *status*, pelo que essa designação não se coadjuvava com as funções e as responsabilidades que lhe eram atribuídas. A actual denominação (ICIEG) responde à missão institucional e reflecte os seus valores;
- ◆ A mudança de instalações neste caso ocupação de um espaço do estudo, trouxe como consequência uma melhoria das condições de trabalho e uma diminuição dos custos de funcionamento;
- ◆ O preenchimento dos lugares do quadro administrativo com o recrutamento de uma Directora de Serviço, de uma técnica superior a tempo inteiro para a área de informação/comunicação de duas técnicas superiores para a área de violência de género (uma a tempo inteiro e uma a tempo parcial);

- ◆ Melhorada a capacidade de elaboração de projectos e de planificação com a designação de um técnico a tempo inteiro para desenvolver essas actividades;
- ◆ Aumento do volume de recursos financeiros (investimentos) de 5.000 000\$00 ECV anuais para perto de 50.000 000\$ ECV.

II. Na área de violência baseada no género:

- ◆ Elaboração do Plano Nacional de combate à Violência Baseada no Género (2007-2009);
- ◆ Constituição e funcionamento de cinco Redes (Praia, Mindelo, Assomada, São Felipe e Sal) de Apoio às Vítimas de Violência Doméstica que integram organizações da sociedade civil e instituições públicas como as Delegacias de Saúde, a Política Nacional, os hospitais Centrais, o instituto Cabo - verdiano da Criança e Adolescente e a Procuradoria-geral da República;
- ◆ Criação de quatro gabinetes Especializados de Atendimento a Vítimas da Violência Baseada no Género (VBG) - dois na Praia (funcionando um no Banco de Urgência dos Hospital Central), um no Mindelo e um no Sal;
- ◆ Sensibilização de perto de 50 magistrados na área de Psicologia Forense;
- ◆ Em parceria com a MORABI, criação de um Gabinete de apoio Psico-Social às Vítimas de violência baseada no género (VBG) e portadores de VIH, na Praia;
- ◆ Constituição de Rede “Laço Branco Cabo Verde”, que é uma rede fundada por um grupo de homens das mais variadas áreas de formação e de actuação, que se caracteriza pelo forte envolvimento na promoção da igualdade de género e fomenta alianças com outras instituições/organizações da sociedade civil que se posicionam a favor dos direitos humanos e contra a desigualdade de género e a todas suas manifestações especialmente a Violência Baseada no Género (VBG).

III. No Sector da educação/formação, pela abrangência e efeitos a médio prazo, os principais ganhos a assinalar são os seguintes:

- ◆ Edição do curso radiofónico “Escola da Família”, abordando questões relacionadas como a conciliação da vida familiar e o trabalho;
- ◆ Implementação do Curso “Relações de Género” para 120 docentes do Ensino Básico da ilha de Santiago;

- ◆ Inclusão dum módulo sobre relações de género no Instituto Pedagógico e criação de uma disciplina de “Género e Educação” nas Licenciaturas de Educação de Infância e Ciências da Educação da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV);
- ◆ Elaboração do Projecto Educação para a Igualdade com o objectivo de tornar os espaços escolares em espaços de boas práticas e catalisadores de mudança de comportamentos a nível social. Este projecto inclui intervenções a nível de currículos, materiais didácticos, de formação de docentes e de intervenção comunitária;
- ◆ Implementação do Centro de Estudo de Género e Família junto da Uni-CV (iniciou o seu funcionamento na segunda quinzena de Agosto do presente ano lectivo);
- ◆ Em curso o estudo sobre o impacto da medida de suspensão das alunas grávidas do sistema de ensino e sobre a situação das relações de género no ensino técnico e profissional.

IV. No sector da comunicação social:

- ◆ Capacitados 15 jornalistas em matéria de Promoção de Igualdade e Equidade de Género;
- ◆ Criado e permanentemente actualizado em *Web-site* dedicado às questões de equidade e igualdade de género;
- ◆ Publicação semestral do Boletim “Construir a igualdade”;
- ◆ Publicado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Nacional de Estatística uma edição de bolso intitulada Homens e Mulheres em Cabo Verde – Factos e Números 2008;
- ◆ Publicação anual duma Agenda, que reproduz obras artísticas e artigos sobre a igualdade género.

V. No sector da saúde, a parceria entre organizações da sociedade civil, especialmente a VERDEFAM e instituições públicas como o CCS/SIDA e a Direcção Geral da Juventude tem permitido o desenvolvimento de acções diversificadas:

- ◆ Capacitação de 30 líderes comunitários, da Praia peri urbana e rural para sensibilizar a população em matéria de comportamentos sexuais

responsáveis e igualdade e equidade de género referente à saúde sexual e reprodutiva;

- ◆ Intercâmbio de experiências e partilha de informações entre jovens e voluntários dos Centros de Juventude: 183 (90 rapazes e 93 raparigas) jovens da ilha de Santiago (20 de cada município) 131 (58 rapazes e 73 raparigas) da ilha do Maio, 81 na ilha de Santo Antão (100% raparigas) em matéria de saúde sexual e reprodutiva numa perspectiva de género;
- ◆ Formação de Voluntários em matéria de Saúde Reprodutiva numa perspectiva de abordagem de género (22 do sexo feminino e 22 do sexo masculino) para a elaborar projectos numa perspectiva de género e desenvolver actividades em matéria de mudanças de comportamentos, Direitos Sexuais e Reprodutivos, Métodos Contraceptivos e IST;
- ◆ Desenvolvimento da Campanha Nacional para o despiste precoce do cancro da mama, mediante:
 - A difusão de spots publicitários através da Televisão Nacional de Cabo Verde a RTP – África, distribuição de cartazes, desdobráveis, camisolas e cartões alusivos a prevenção e detecção precoce do cancro da mama;
 - Desenvolvimento de palestras e acções de informação sensibilização em diferentes comunidades;
 - Realização de marchas alusivas a temática, em parceria com associação e autarquias.
- ◆ Formação de técnicos de Saúde em matéria de Atendimento Específico (SSR/VIH-SIDA) e Elaboração de Guia de Animação e Autoformação de Técnicos de Saúde em Matéria de Atendimento Específico (SSR/VIH-SIDA);
- ◆ Reforço da capacidade de despistagem de neoplasias genitais, mediante a aquisição de equipamentos para o reforço dos meios de diagnóstico, nos Centros de Prestação de serviços da VERDEFAM em Praia de São Vicente. (ICIEG – Relatório 2009)

Ainda segundo o Relatório 2009 do ICIEG, o Plano Nacional de Igualdade e Equidade de Género prevê que a nível institucional seja aumentada a utilização duma estratégia de género em todas as políticas e programas e a adopção de medidas visando acelerar a igualdade de facto entre homens e mulheres:

1. *Família*: promover a assunção efectiva de todas as responsabilidades que advêm da maternidade, da paternidade, e da constituição da família. Co-responsabilizar os homens pelo bem-estar familiar e doméstico;
2. *Trabalho e Emprego*: implementação de políticas de discriminação positiva que incluam programas específicos de alargamento das oportunidades de emprego feminino, nomeadamente programas de formação e qualificação profissional com enfoque de género e de informação/formação sobre as oportunidades de emprego para as mulheres especialmente nas novas áreas de expansão económica como turismo, construção civil e comunicações.
3. *Saúde*: Divulgar os serviços que os Centros de Saúde ofertam aos homens; incluir nos serviços de saúde públicos programas de despistagem de doenças graves específicas por género. Desenvolver campanhas sobre a importância das relações sexuais protegidas, desenhadas especificamente para homens.
4. *Educação*: implementar medidas que tomando em consideração as diferenças específicas de género, permitam inverter a situação do insucesso e abandono escolar. Acelerar o processo de desenvolvimento curricular, introduzindo uma perspectiva de género tanto nos programas como nos manuais escolares.
5. *Exercício do poder*: implementar acções específicas, voltadas para o fortalecimento das mulheres, incluindo a discriminação positiva e o estabelecimento do princípio de paridade no exercício do poder público. Penalizar severamente as manifestações ofensivas e vexatórias que reproduzem e reforçam estereótipos sexistas nas disputas políticas e eleitorais.
6. *Comunicação social*: eliminar as mensagens estereotipadas sobre as relações de género e discriminatórias para as mulheres. Divulgar mensagens positivas sobre a vida das mulheres. Promover espaços de debate na imprensa e na televisão sobre as relações de género no país e no mundo.

7. *Violência baseada no género*: intensificar e sistematizar as medidas de sensibilização e de prevenção; rever o marco jurídico-legal que enquadra a violência de género de forma a fortalecer o marco penal e processual, para assegurar uma protecção integral desde as instancias jurisdicionais; promover a especialização dos profissionais que actuam nos processos de informação, atenção e protecção das vítimas de violência baseada no género.

5. O sistema Educativo

De acordo com Rosabal (s.d.), em 2007 na educação pré-escolar a taxa de acolhimento nacional de crianças entre os 3 e 5 anos de idade era de 58,7%. Por sexo não se manifestam diferenças, mas por concelhos as desigualdades eram muito significativas. As ilhas do Sal, Boa Vista têm taxas inferiores a 40%. Estas taxas podem manifestar, por um lado a necessidade de aumentar a capacidade de acesso este tipo de ensino e por outro de criação de instituições especializadas no cuidado de crianças menores de três anos.

No decorrer do processo de desenvolvimento curricular em curso, o ICIEG, procedeu à análise da proposta curricular do Ministério da Educação e do Desporto (MED), fazendo notar que não existe uma intenção institucional explícita de desnaturalização das relações de desigualdade entre mulheres e homens, ou de promoção da igualdade e de mudança das relações de género. Nota-se afinal que não são dadas orientações no sentido de eliminar no discurso escrito e oral as fórmulas discriminatórias ou excludentes e para que os elementos gráficos não transmitam uma imagem estereotipada (cores, detalhes, símbolos, actividades, etc). (ICIEG, 2009)

As informações sobre a forma em que se manifestam as relações de género nas interações escolares, são escassas mas os resultados da pesquisa nos permite visualizar algumas facetas do currículo escolar oculto e da existência de um conjunto de juízos de valor e pautas de comportamento que dão continuidade ao processo de transmissão de padrões culturais carregados de estereótipos de género no espaço escolar.

A linguagem utilizada pelos docentes não reflecte a necessidade de transformação dos preconceitos instituídos sobre os papéis de homens e mulheres sobre o que é certo para

raparigas e para os rapazes, ou seja, o discurso não se adequa à mudança e que as actividades das raparigas e dos rapazes são diferentes. Quando os professores pedem para se organizar grupos de trabalho as raparigas e os rapazes formam, muitas vezes, grupos separados. Na organização de festas geralmente são as raparigas que estão mais envolvidas e preparam quase todas as actividades. Muitos rapazes colocam-se à margem e afirmam que são coisas de mulheres, sobretudo limpar, arrumar, fazer compras e pôr a mesa. (Cunha, 2002, in Rosabal, s.d.)

Numa perspectiva de género, podemos distinguir no contexto educativo três tipos de currículos, segundo o ICIEG;

1º Currículo Formal – relacionado com o enfoque pedagógico, com os objectivos, conteúdos, actividades de aprendizagem, materiais didácticos, critérios da avaliação definidos e assumidos pela instituição educativa como marco de referência concreta que deve orientar os processos de ensino e de aprendizagem. Os conteúdos, imagens, actividades e conteúdos apresentam na maioria parte dos casos hierarquizações entre homens e mulheres, manifestadas através por exemplo da menor presença de mulheres nos conteúdos e imagens ou apresentando-as em posições menos activas, submissas ou relacionadas principalmente com o lar.

2º Currículo oculto – que reflecte o que efectivamente se passa nas aulas, isto é, não o que está previsto formalmente nos instrumentos de gestão escolar mas aquilo que diz respeito ao relacionamento docente, formando ou formanda, à transmissão de mensagens discriminatórias e à aceitação dos mesmos, o uso diferenciado dos espaços dentro e fora da aula por parte de raparigas e rapazes.

3º Currículo omissos – faz referência a um conjunto de situações que acontecem nos espaços educativos. São alguns temas não tratados, como o não responder a certas interrogações, ignorar alguns sentimentos, necessidades, interesses, experiências, conhecimentos, habilidades, como por exemplo, a problemática da violência baseada no género, o abuso e o assédio sexual, a violação, a orientação sexual a homofobia e entre outros.

Já referimos a importância que cada um destes currículos podem ter na educação das crianças. O currículo oculto é percebido por Bain (1985, in Neto et al., 2000), como

essencial para a desmistificação de alguns estereótipos, conforme referimos no capítulo anterior.

5.1. A Linguagem nos Programas Educativos

Como já referimos no capítulo II, a linguagem é uma das formas mais poderosas de passar ideias pré-concebidas de vários tipos, inclusivamente os de género, além de que frequentemente invisibiliza as mulheres.

De acordo com a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (Rosabal, s.d.), é com palavras que se pensa e que se existe ou não. E as palavras ocultam – nos, excluem – nos, ou tornam – nos visíveis e fazem – nos existir.

A escola reproduz a ideologia dominante que é androcêntrica, mas temos a obrigação de acreditar que ela pode contribuir para as transformações sociais e para equidade de género.

Deste modo, o espaço escolar onde se continuam a reproduzir os estereótipos de género construídos histórica e culturalmente pode voltar – se para a reforma social, começando pelo uso de uma linguagem não sexista que dê visibilidade às meninas e mulheres.

A comunicação social dá-nos provas do poder da linguagem, que nos interessa modificar. Salazar (s.d., in Rosabal, s.d.), no âmbito de uma análise que faz à linguagem sexista nos meios de comunicação social, afirma que a linguagem utilizada pelos mesmos pode ocultar, discriminar ou mesmo denegrir as mulheres. Ainda afirma que o discurso igualitário pode contribuir não só para dar-lhes visibilidade como também para contribuir na sedimentação da igualdade entre os sexos em muitos outros âmbitos.

A linguagem sexista é tão forte e tem um poder tão grande de veicular estereótipos discriminatórios que chegou a ser objecto de estudo tratado nos mais diferentes níveis de governo chegando ao âmbito das Nações Unidas.

Ao falarmos a respeito da linguagem sugerimos algumas utilizações de terminologia neutra que não sobrevalorize o masculino como expressão integradora dos dois sexos, como destaca Rosabal (s.d.:42)

<i>Termos sexistas habituais na linguagem</i>	<i>Alternativas que promovem a igualdade de género</i>
Homem	Seres humanos
Os direitos do homem	Os direitos humanos
Língua materna	Língua de origem ou originária
Reunião de pais na escola	Reunião de pais e mães na escola
Os professores; os jovens	O corpo docente; a juventude
Os assessores; os coordenadores; os directores	A assessoria; a coordenação; a direcção
Cada aluno deverá ler um texto	Deverá ser lido um texto
Meninos	Meninos e meninas/crianças
Todos	Todos e todas
Alunos	Alunos e alunas / Estudante

Tabela 2 – Termos sexistas usuais na linguagem e alternativas que promovem a igualdade de género ³

³ Rosabal (s.d.: 42).

Cap.III - Estudo empírico: Os Jardins - de – infância “Nosso Amiguinho e Sorriso”

6. Caracterização Metodológica

Para realizar este estudo, fizémos uma investigação essencialmente qualitativa. Segundo Quivy (s.d.), a investigação qualitativa serve para obter informações nas próprias palavras definições ou termos dos indivíduos nos seus contextos. Os dados ou informações são recolhidos, eventos, situações, imagens mentais, interacções, percepções, experiências, atitudes, crenças, emoções, pensamento e comportamentos particulares de pessoas seja individuais, seja colectiva. Essas informações devem ser descritas de forma profunda e completa, servem para compreender os objectivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano.

A nossa investigação centra-se essencialmente num estudo de caso, por caracterizar - se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados. A sua difusão entretanto está ligada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo, bem como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. (Gil, 1996)

O estudo de caso pode ser visto como técnica psicoterápica, como método didáctico ou como método de pesquisa. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. (Gil, 1996)

Também se aplica com pertinência nas situações em que o objecto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal. Por exemplo, se as informações disponíveis fossem suficientes para afirmar que existem três tipos diferentes de comunidades de base e houvesse interesse em classificar uma comunidade específica em algum desses tipos, então o estudo de caso seria o delineamento mais adequado. Não obstante, o estudo de caso apresenta limitações, a mais grave refere-se à dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Pode ocorrer que a unidade escolhida para investigação seja bastante anormal em relação às muitas da sua espécie. (Gil, 1996)

Relativamente à recolha de informações, decidimos optar pelas entrevistas, dado que a nossa amostra é bastante pequena, não se justificando na nossa opinião, o recurso aos questionários. A entrevista é uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, podendo chegar a ser entrevista em profundidade ou grupo de discussão.

De acordo com Quivy (s.d.) as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras. O seu objectivo está ligado aos objectivos da investigação e não ao desenvolvimento pessoal da pessoa entrevistada. O entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas, dado que a entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário.

O excesso de perguntas nas entrevistas conduz sempre ao mesmo resultado: o entrevistado depressa adquire a impressão de que lhe é simplesmente pedido que responda a uma série de perguntas precisas e dispensar-se-á de comunicar o mais fundo do seu pensamento e da sua experiência. O sucesso de uma entrevista depende da maneira como funciona a interacção entre os dois parceiros. (Quivy, s.d.)

Para realização da nossa entrevista fizémos um guião (Cf. Anexo I) com seis perguntas, e essas foram trabalhadas com base na análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes Ciências Humanas e Sociais. Utiliza-se na análise de dados qualitativos, na investigação histórica, em estudos bibliométricos ou outros em que os dados tomam a forma de texto escrito. (www.wikipedia.org)

A análise de conteúdo revelou-se essencial na nossa investigação, na medida em que um dos nossos objectivos é a descrição objectiva, sistemática do conteúdo manifestado da comunicação e a interpretação do mesmo.

A entrevista antes de ter sido aplicada nestes dois jardins, foi submetida a uma selecção das questões. Para tal, aplicámos uma “pré-entrevista” a outro jardim – de – infância da Praia (onde realizámos o estágio pedagógico). Depois de percebermos quais as dificuldades e mais – valias desse instrumento, elaborámos esta entrevista, que foi aplicada nos jardins – de – infância deste estudo.

Optámos por apenas realizar entrevistas às coordenadoras, por considerarmos que elas seriam as que mais informações nos poderiam facultar e que podíamos recorrer às monitoras para a observação do desenvolvimento das actividades, designadamente para complementar o nosso estudo, verificando *in loco*, os procedimentos utilizados.

Durante a nossa investigação tivémos também a oportunidade de realizar observações, quer no que se refere ao funcionamento geral dos jardins-de-infância em análise, quer das próprias actividades realizadas pelas monitoras.

Essas observações foram registadas num caderno, a que designamos “Diário de Campo”. Para Bogdan & Biklen (1994) ele constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. Tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan & Biklen (1994: 150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha”.

O diário de campo acompanhou o desenvolvimento/redacção de toda a nossa investigação, ajudando na descrição de alguns conteúdos, bem como na análise de algumas das questões realizadas durante a entrevista.

Optámos ainda por também incluir nesse diário as conversas informais que tivémos com as monitoras dos jardins e com a técnica do ICIEG, que nos ajudaram a compreender melhor a dinâmica de um dia no jardim – de – infância.

Outras formas de contacto podem também integrar estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas

ao universo investigado (desde que registadas de algum modo – de preferência, no diário de campo) e colecta de informações adicionais, realizadas de forma mais ou menos regular, por telefone e/ou por correio electrónico.

7. Caracterização dos jardins – de infância em estudo

7.1. Jardim Sorriso

O Jardim Infantil “**Sorriso**” fica situado na Fazenda, frente ao Parque Cinco de Julho, mais conhecido como “ **Jardim Sorriso das Crianças**” e está a funcionar há mais de vinte anos. É um projecto da fundação Cabo-verdiana de Solidariedade (Instituto que tutela e faz a gerência do espaço)

Este jardim funciona a partir das oito horas da manhã (8:00) até às dezoito horas (18:00) e é frequentado por cento e sessenta e seis crianças (166), sendo oitenta e seis do sexo masculino (86) e noventa do sexo feminino (90). A faixa etária está compreendida entre três (3) a seis (6) anos de idade.

Trabalham neste jardim quinze funcionários (as), sendo uma Coordenadora (formada na área da Educação de Infância), uma Secretária, cinco Monitoras, todas com a formação profissional na área da Educação de Infância, cinco Assistentes de serviços gerais, uma cozinheira, um guarda diurno e um nocturno.

Este jardim é constituído por cinco salas de actividades (05), dois casas de banho (02) sendo uma para as crianças e outra para os(as) funcionários(as), uma cozinha incluindo refeitório, uma secretaria e um pátio com baloiço e um escorrega com areia no chão.

As salas estão organizadas por cantinhos (da boneca, da natureza, e da leitura), excepto uma sala porque é a mais pequena não apresenta espaço para organizar cantinhos, mas de uma forma geral as salas estão organizadas de forma a proporcionar o desenvolvimento de todas as actividades, especialmente as de carácter recreativo e lúdicas, estão bem equipadas e são arejadas.

Os materiais didácticos e brinquedos são adequados à faixa etária das crianças e estão em locais acessíveis às mesmas.

Além de lanches levados/as pelas crianças, têm uma refeição quente distribuída num horário estipulado e um lanche no período da tarde.

7.2. Jardim Nosso Amiguinho

O Jardim-de-infância “**Nosso Amiguinho**” fica situado na cidade da Praia, mais concretamente na Achada Santo António e está a funcionar há cinco anos.

Este jardim-de-infância funciona a partir das sete horas e trinta minutos (7:30mn) da manhã até às dezoito horas da tarde (18h). É frequentado por sessenta e quatro crianças (64), do sexo masculino e feminino, com faixas etárias entre zero (0) a seis anos de idade (06).

O jardim é constituído por quatro salas de actividades, duas casas de banho, sendo uma para as meninas e outra para os meninos, uma cozinha, um corredor e duas varandas. A varanda é organizada em forma de pátio, com dois escorregas, três tipos de baloiços, o chão tem tapetes de forma a favorecer as brincadeiras das crianças.

A sala um é a maior sala, onde se realiza actividades com crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo quinze crianças de quatro anos (oito do sexo feminino e sete do sexo masculino) e treze, de cinco anos (dez do sexo feminino e três do sexo masculino). Esta sala apresenta um cantinho da natureza, um cantinho da leitura e um cantinho das bonecas, com uma organização de forma a proporcionar o desenvolvimento de todas as actividades, especialmente as de carácter recreativo e lúdicas.

A sala dois é um berçário, que funciona com cinco bebés de zero a dois anos de idade, (três do sexo feminino e dois do sexo masculino). O berçário é organizado por seis berços, e não apresenta cantinhos, mas tem uma boa decoração e apresenta um bom ambiente de modo a proporcionar um bom desenvolvimento das crianças.

A sala três é a sala onde se realizam actividades com crianças de dois a três anos de idade. É constituída por treze crianças (nove do sexo feminino e quatro do sexo masculino), e tem uma boa organização no entanto é um pouco pequena, apresentando

só um cantinho, que é das bonecas, onde também existem vários brinquedos, de modo a proporcionarem o trabalho para o desenvolvimento das crianças.

A sala quatro é a sala constituída por dezoito crianças de três anos de idade (oito do sexo feminino e dez do sexo masculino). Apresenta um cantinho das bonecas e um cantinho da leitura. Esta sala ajuda proporcionar uma boa relação entre as crianças e as crianças, dado que apresenta uma boa disposição para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

Neste jardim – de – infância trabalham quatro monitoras incluindo a coordenadora que ao mesmo tempo trabalha com a sala de berçário e uma ajudante de serviços gerais. As duas monitoras já tiveram algumas formações na área no Centro de Emprego e Formação Profissional da Cidade da Praia, outra está no momento a estudar no Instituto Pedagógico (IP) da Cidade da Praia no curso de Educação de Infância e a coordenadora é formada no Instituto pedagógico (IP) da Cidade da Praia na área da educação de infância.

Estas trabalhadoras, de um modo geral, apresentam algum tempo de experiência, criatividade e paciência ao lidar com aquelas crianças. Fazem um trabalho bastante interessante e estão abertas à aprendizagem, procurando aperfeiçoar as suas práticas, pesquisando, trocando experiências entre si e com outras colegas. Procuram ainda analisar as suas práticas e estão sempre atentas aos materiais didáticos ou outras situações que possam potenciar estereótipos de género ou que contribuam para a desigualdade de género.

Após esta breve caracterização dos jardins em estudo, iremos, de seguida, apresentar os dados recolhidos em cada um dos jardins, com recurso a entrevistas e observações.

A nossa entrevista (*Cf.* Anexo I), como já referimos é composta por seis questões.

8. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas nos jardins-de-infância em estudo

8.1. Análise da Entrevista realizada no Jardim Sorriso das Crianças

No dia vinte dois de Fevereiro do ano dois mil e dez, pelas quinze horas e trinta minutos fomos fazer a entrevista no *jardim Sorriso das Crianças* com a respectiva coordenadora. Tínhamos como principais objectivos saber como é que trabalham, se trabalham a questão de género com as crianças e como o fazem.

Segundo a coordenadora, a igualdade de género é quando um homem e uma mulher possuem os mesmos direitos e oportunidades. Ainda afirma que cada um de nós tem a sua maneira de ser e de estar, que todos os seres humanos têm a mesma igualdade no mundo, sem distinção e sem racismo.

De acordo com a entrevistada a instituição procura sensibilizar as crianças para as questões de igualdade e equidade de género promovendo várias actividades de entre as quais:

- ◆ Jogo no cantinho da boneca - este é realizado tanto para os meninos como também para as meninas, dado que deixam as crianças livres para representarem o papel que preferirem. No entanto, constata-se que nessas actividades as crianças normalmente querem representar o que vivenciam em casa no seu dia-a-dia: os meninos a masculinidade e as meninas a feminilidade. Portanto ao observamos, procuramos intervir, trabalhando, desde cedo, esta questão.
 - ◆ Realização de exercício físico (corrida, cambalhota, jogos de futebol, canções de roda, dança, limpeza e arrumação das salas).
- Podemos afirmar que tanto os meninos como as meninas interessam-se pelas actividades físicas. Apenas a limpeza e a arrumação das salas são tarefas que são desempenhadas maioritariamente pelas meninas.

No decorrer da entrevista, a nossa entrevistada salientou que na realização destas actividades procuram sempre trabalhar a questão de género, porque consideram que é nessa faixa etária que é mais fácil promover o desenvolvimento de comportamentos/attitudes que fomentem a igualdade e equidade de género.

Para ela é muito importante trabalhar as relações de género no ensino pré-escolar, como se diz o velho ditado “ é de pequenino que se torce o pepino”. Ou seja é importante que nos jardins se trabalhem as questões de género pois assim estaremos a contribuir para que mais tarde não tenhamos homens e mulheres machistas/feministas e estaremos a promover a igualdade de oportunidade entre homens e mulheres.

Não obstante, de acordo com a coordenadora, é necessário trabalhar as questões de igualdade e equidade de género no ensino pré-escolar em Cabo Verde, uma vez que considera que infelizmente temos uma sociedade machista, onde as mulheres não possuem os mesmos deveres, direitos e oportunidades que os homens e estes parecem pensar e agir como se fossem detentores de todos os direitos e oportunidades na sociedade.

Os casos que ultimamente têm-se destacados mais são os de violência praticada, de várias ordens, contra as mulheres (física, verbal, de entre outras) e estas por sua vez, não a denunciam, dado que muitas vezes se encontram submissas aos homens. O trabalho com as crianças na educação pré-escolar visa também a prevenção desse tipo de violência. Pensa-se que assim estaremos a contribuir para um futuro melhor.

Finalizamos a entrevista, constatando que neste jardim não se costuma realizar actividades com os pais para a promoção/sensibilização da igualdade e equidade de género. No entanto, a coordenação vai considerar esta pergunta como um desafio, procurando pensar seriamente como e quando realizar actividades desta natureza.

8.2. Análise da Entrevista realizada no Jardim Nosso Amiguinho

No dia dezasseis do mês de Março do ano dois mil e dez, pelas onze horas da manhã fomos fazer a entrevista no **jardim Nosso Amiguinho** com a respectiva coordenadora, também com os objectivos referenciados anteriormente (saber como é que trabalham, se trabalham a questão de género com crianças e como o fazem).

Para a coordenadora, a igualdade de género é igualdade de oportunidade, dar tanto o homem como a mulher a mesma oportunidade, porque antigamente os meninos e as meninas não tinham as mesmas oportunidades. Podemos dar um exemplo bem conhecido dizendo que antigamente as meninas não podiam frequentar a escola, tinham

de ficar em casa junto com a mãe aprendendo a fazer os trabalhos de casa, enquanto os meninos podiam frequentar a escola aprender a ler e a escrever.

Segundo a entrevistada, este jardim-de-infância procura muito sensibilizar as crianças para as questões de igualdade de género e para que isso seja desenvolvido e incutido desde cedo procuram realizar várias actividades tais como:

- ◆ As canções de roda incluindo todas as crianças, sem diferença, participando independentemente do que a canção representa. Tanto as meninas como meninos integram a actividade da mesma forma.
- ◆ Dramatizações com todas as crianças, fazendo com que possam representar diferentes papéis, não deixando só as meninas representarem papéis femininos ou vice-versa, procuramos trabalhar com ambos os géneros.
- ◆ Distribuição dos materiais às crianças, sensibilizando-as, evitando que estas cresçam com ideias pré concebidas sobre as cores, brinquedos, etc.
- ◆ No cantinho deixando todas as crianças explorarem as brincadeiras, intervindo sensibilizando para que por exemplo os meninos possam representar situações, onde ajudam a mãe nos deveres de casa e as meninas a ajudar o pai, nas tarefas consideradas típicas para os homens, como “fazer recados aos vizinhos”.

No decorrer da entrevista, a coordenadora do jardim – de - infância realçou que não enfrentam grandes dificuldades na implementação de igualdade e equidade de género, porque nesta faixa etária é mais fácil trabalhar essa questão. A inquirida refere que no jardim procuram transformar algumas das ideias estereotipadas que às vezes são transmitidas pelas famílias às crianças, transformando-as em novas ideias para contribuímos para a implementação da igualdade de género.

Para a coordenadora, é bastante importante trabalhar as relações de género nos jardins – de – infância sobretudo em Cabo Verde, dado que considera existir muitos homens machistas. Trabalhar essa questão desde o ensino pré-escolar vai ajudar as crianças, fazendo com que estas cresçam com uma outra mentalidade/atitude contribuindo para o desenvolvimento da nossa sociedade.

Concluímos a nossa entrevista referindo que, à semelhança do outro jardim, neste nunca se costuma realizar actividades com as mães e os pais das crianças para trabalhar a questão de género. Não obstante, tal como foi referido pelo jardim

anterior, a coordenadora vai ponderar essa questão e também vai procurar encontrar uma forma para concretizar esse desafio.

Constatamos que os dados que obtivemos das duas entrevistas foram, em relação a algumas questões, muito consonantes, o que parece mostrar-nos que há uma tentativa de desenvolver algumas competências, já no pré-escolar no sentido da promoção da igualdade e equidade de género. Constatamos que a coordenadora no jardim “O nosso Amiguinho” recorreu, no desenvolvimento da entrevista, à linguagem inclusiva (“cada um de nós tem a sua maneira de ser e de estar, que **todos os seres humanos** têm a mesma igualdade no mundo, sem distinção e sem racismo”), o que para nós parece ser um aspecto bastante interessante e determinante para o desenvolvimento das crianças.

Pensamos ainda que talvez tenhamos obtido estes resultados, que na nossa opinião, até são positivos, devido à formação académica das coordenadoras. Se elas não tivessem qualquer formação, poderíamos ter respostas diferentes.

As primeiras questões que tivemos quando estávamos a participar, como observadoras, nas rotinas destes jardins, prendiam-se essencialmente com os nossos principais objectivos para observação. Apesar de não termos elaborado propriamente uma grelha, por entendermos que podia limitar a nossa actuação, fizemos, conforme referimos anteriormente, uma espécie de diário de campo. Nele descrevemos tudo o que vimos, mas principalmente a actuação das monitoras com as crianças no desenvolvimento das suas práticas diárias. Na planificação de uma actividade (Cf. Anexo II), podemos ter a noção de como decorrem os dias no jardim-de-infância.

Passamos, de seguida, a descrever as actividades observadas nos jardins-de-infância, onde pudemos ver as principais actividades que são realizadas com as crianças e como estas participam. Estas actividades não são realizadas todas num só dia, mas habitualmente são as únicas desenvolvidas pelos jardins, o que no nosso entender, constitui um dos aspectos que poderia ser melhorado.

8.3. Actividades Desenvolvidas nos Jardins-de-infância analisados

	Todos os meninos e as meninas	Todos os meninos e algumas meninas	Apenas meninas	Apenas meninos
Brinca com bonecas			X	
Brinca com carrinhos		X		
Brinca na roda	X			
Joga à bola		X		

Tabela 3 – Actividades desenvolvidas pelas crianças nos Jardins-de-Infância

Nas situações de brincadeiras/jogos observadas, foi possível identificar alguns pontos comuns e outros que se diferenciavam, susceptíveis de reflexão visto que as interacções existentes no contexto específico de Jardim-de-infância permitiram entender as crianças como actores sociais activos, interactivos e construtivos de género. Assim, foi possível constatar:

- ◆ Uma predominância espontânea de formação de grupos do mesmo género nas brincadeiras, como por exemplo, os meninos jogam à bola e brincam com os carrinhos em maior percentagem que as meninas, enquanto as raparigas brincam com bonecas e são mais activas nas brincadeiras de roda.
- ◆ Algumas identidades de género são flexíveis e complexas, assumindo múltiplas formas de masculinidade e de feminilidade na prática quotidiana. Assim, existem meninas que gostam de jogar à bola e de brincar com os carrinhos e existem meninos que gostam de brincar na roda.
- ◆ Os meninos restringem os seus grupos a certos espaços e brincadeiras categorizadas como masculinas, tais como brincar com carrinhos e jogar futebol.

Deste modo, tentam evitar a inclusão das meninas, remetendo – as para o “seu lugar”, tal como se verificou nesta verbalização, citada por Vieira (2006:121):

➤ *Que chatice...! Porque não vais brincar com as meninas?*

◆ Os meninos são mais tipificados, em relação aos papéis de género, do que as meninas e habitualmente evitam as actividades preferidas pelo género feminino. É mais fácil uma menina brincar com os carros e jogar à bola do que um menino brincar com uma boneca.

Deste modo as meninas são rejeitadas quando pretendem integrar jogos típicos do sexo oposto:

➤ *Eles não me passam a bola! Eu estou a jogar e eles nunca me passam a bola!*

Importa aqui ainda referir algumas das crianças que se situam na fronteira de género destacando – se os seus comportamentos no decorrer das observações:

Das meninas observadas algumas delas adoptam por vezes alguns comportamentos próximos daqueles que são típicos dos meninos.

Se confrontarmos as atitudes face ao género, com as relações de poder no seio familiar dessas crianças, podemos equacionar se o facto da sua mãe possuir um certo nível de escolaridade , ou desempenhar uma profissão considerada típica do masculino, poderá lhe transmitir a ideia de igualização entre os géneros. As mães e/ou pais que têm profissões consideradas típicas do sexo oposto, poderão constituir um exemplo para os/as seus/suas filhos e filhas mostrando-lhes que a mais importante para serem bons profissionais é fazer o que realmente gostam. (Vieira, 2006)

Para as meninas esta diferenciação não se apresentou tão relevante, o que poderá demonstrar que estas percepcionam o mundo de forma mais semelhante para ambos os géneros.

Tendo em conta que a infância é um período de construção de conceitos, valores e que os indivíduos nessa fase estão em processo de formação de sua identidade, consideramos que os jardins-de-infância analisados estão a contribuir para que esse período se desenvolva da melhor maneira possível.

No decorrer das observações ficamos agradavelmente surpreendidas com o que encontramos, dado que considerávamos que as monitoras dividiam os grupos e as actividades, em função do género, mas na realidade não era isso que acontecia. Vimos ainda que, contrariamente ao que pensávamos, as questões de género também são trabalhadas nos jardins, o que espelha o bom trabalho que esses jardins estão a desenvolver.

Consideramos que esses jardins estão a desempenhar um trabalho de qualidade para com as nossas crianças, por isso de entre os pontos observados, podemos considerar que a avaliação é de Bom. Esse trabalho melhorará, passando para Muito Bom quando os jardins começarem a investir mais na reflexão e avaliação. Principalmente a reflexão constitui, na nossa perspectiva, um importante contributo para o aperfeiçoamento das práticas, das actividades, ajudando os(as) monitores(as) a manterem-se sempre dinâmicas e contribuindo também para o seu aperfeiçoamento profissional.

8.4. Actividades realizadas para trabalhar as relações de género nos jardins-de-infância em estudo

O Jardim-de-Infância é um espaço propício à socialização e consequentemente também um espaço onde ocorre a construção social activa da identidade de género de cada criança mediante o desempenho de papéis. De facto, a identidade de género começa a ser construída a partir do momento em que é determinado o sexo de cada indivíduo e esta designação, dada pela sociedade, determina a orientação de género a ser seguida pela criança.

A análise das entrevistas levou-nos a reflectir sobre actividades que poderiam ser exploradas nos jardins para superar algumas das dificuldades identificadas.

Apresentamos algumas actividades para trabalhar as relações do género nos jardins-de-infância, com base na análise realizada às entrevistas:

- ◆ ***Brincadeira no cantinho das bonecas*** – o cantinho é representado com vários tipos de brincadeiras para todas as crianças brincarem em função do que querem interpretar, pois os cantinhos permitem uma variedade de acções muito diferenciadas e reflectem um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia das crianças.

Normalmente, neste cantinho as meninas preferem representar a vida no interior do lar. Em função da socialização para um determinado papel de género, brincam de actividades voltadas para as tarefas do lar e sustento do grupo doméstico, como cozinhar, lavar a loiça, e cuidar de boneca, enquanto que meninos preferem representar o papel de masculinidade associado à concepção de que trabalho de homem envolve maior força física para ser executado. Portanto, ao brincarem nesse cantinho, com o estímulo da educadora que ajuda as crianças a libertarem – se dessas ideias estereotipadas, poderão desmistificar alguns dos pré-conceitos relacionados com as brincadeiras típicas de género (apenas as meninas brincam com bonecas e meninos com carros)

- ◆ **Dramatização** – é uma forma lúdica das crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas e as situações. As crianças podem querer representar sempre o mesmo papel, mas nós educadores(as) devemos estar atentos(as) e estimular a criança a desempenhar outro papel do drama que possa estar relacionado com a assumpção de outro papel, tipicamente atribuído a um dos géneros.
- ◆ **Exercício físico** (corrida, cambalhota, jogos de futebol, dança, limpeza e arrumação das salas), essas brincadeiras são de grande relevância para as crianças, uma vez que ajudam as crianças na socialização e na consciencialização de que não há trabalhos nem brincadeiras para homem e mulher, que meninas e meninos podem desenvolvê-las quando quiserem.
- ◆ **Divisão do grupo** – A organização mista na divisão do grupo é bastante importante, pois não devemos diferenciar o grupo por sexo nas realizações das actividades.
- ◆ **Canções de roda** – permite colocar todas as crianças a participarem nas canções, independentemente do que a canção retrata ou representa.
- ◆ **Distribuição dos materiais** – sempre estimular as crianças a utilizarem todos os materiais e de todas as cores, mostrando-lhes que todos os materiais e todas as cores devem ser utilizados tanto para meninas, como também para meninos.

8.5. Análise das situações do quotidiano dos jardins – de – infância em estudo que necessitam de serem melhoradas para a promoção da igualdade e equidade de género

As observações e entrevistas realizadas permitiram – nos constatar que há um forte investimento no desenvolvimento das actividades para a promoção de igualdade de género, o que no nosso entender, é francamente positivo, dado que se começa numa boa altura a sensibilizar as crianças para as questões de género.

Pensamos, no entanto, que seria ainda necessário investir/promover mais actividades para a sensibilização das crianças em toda a sua rotina diária, bem como dos seus pais/encarregados de educação e comunidade. Para tal, propomos haver necessidade de unir esforços com entidades como ICIEG, por exemplo, que poderão facultar uma ajuda mais especializada nestas áreas.

Julgamos ainda que a par da sensibilização de toda a comunidade educativa, havia necessidade de incentivar as crianças a brincarem nos diversos cantinhos, independentemente dos brinquedos que lá possam ter acesso. O mais importante é mostrar à criança que ela pode brincar com qualquer brinquedo e que não existem brinquedos para as meninas e brinquedos para os meninos...O que deverá prevalecer é a vontade de brincar.

Consideramos também que seria importante que os jardins tivessem livros, onde não existissem muitas imagens e linguagens estereotipadas de género. Caso não haja recursos financeiros para tal, talvez fosse interessante trabalhar com os livros que os jardins já têm e se a linguagem não for a mais adequada, tentar trabalhar com as crianças a desconstrução da linguagem e das imagens que possam eventualmente lá estar. Sugerimos ainda a possibilidade de as(os)monitoras(es) puderem trabalhar com as crianças num livro, onde as crianças fossem as principais intervenientes, onde pudessem construir as suas próprias *estórias*...Poderia ser uma espécie de jornal de parede.

Apontamos, de seguida alguns aspectos que ajudam-nos a perceber melhor os pontos fortes e mais fracos dos jardins e actividades observadas.

Após a análise das entrevistas e das observações realizadas, consideramos importante avançar com algumas sugestões que possam ajudar a superar algumas das limitações/dificuldades apontadas pelas coordenadoras e constatadas por nós no acompanhamento das actividades.

8.6. Actividades propostas para o desenvolvimento das relações de género

Ao vivermos em sociedade, as questões de género envolvem - nos sem nos darmos conta. Partilhamos maneiras de agir e de pensar com pessoas do mesmo sexo, e a resposta imediata reporta-nos para o lado da constituição biológica, a natureza feminina e a natureza masculina, mas a questão que aqui realmente importa é a de compreender as diferenças de comportamentos e de atitude entre os sexos. (Angers, 2003:54)

Desde que nascemos, estamos sujeitos a um tratamento social diferenciado segundo o nosso género. “Esse tratamento diferenciado tem um poderoso efeito na criança, pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino.” (Angers, 2003)

Acreditamos que uma das principais preocupações dos pais e das mães é ajudar a criança em desenvolvimento a crescer normalmente. Assim, consideramos que as mães e os pais deveriam procurar dar mais atenção e serem mais activos(as) e participativos(as) nas reuniões ou actividades propostas pelos jardins – de – infância. Segundo os jardins – de – infância estudados, as mães e os pais só querem encontrar um jardim que fique com as suas crianças, mas depois habitualmente não se envolvem em qualquer acção promovida pelo mesmo.

Constatamos, através das entrevistas realizadas, que as coordenadoras queixam – se sempre da fraca participação dos pais. Ambos os jardins assumem a importância do envolvimento da família, dado que ela é uma das principais responsáveis para o desenvolvimento da igualdade e equidade de género. São as vivências, os hábitos, costumes, ideias, etc. que são adquiridas em família e trazidas para o jardim. Se não

houver um trabalho articulado, dificilmente se conseguirá realizar um trabalho de qualidade.

Além das brincadeiras apontadas na rotina dos jardins, consideramos que seria importante flexibilizar algumas das actividades, introduzindo novas, onde não houvesse possibilidade de divisão de papéis de género e onde todas as crianças se sentissem naturalmente com vontade de jogar, ignorando as outras questões relacionadas com as brincadeiras/jogos típicos de género.

Julgamos ainda que se deveriam fomentar actividades, onde fosse necessária a colaboração de todas as crianças para concretizar a tarefa. Desta forma, estaria-se a fomentar o espírito de inter – ajuda, bem como se estaria a passar a ideia de que ela não tem cor e que tanto por ser realizada por um menino, como por uma menina.

Ainda, se se investisse em actividades/tarefas que exigissem a colaboração da família e da comunidade, estaríamos a contribuir para a sensibilização das questões de género e simultaneamente ajudando na desmistificação de alguns estereótipos de género.

Consideramos que até as festinhas de aniversário das crianças poderão constituir uma forma para a desconstrução de algumas ideias, designadamente o cor-de-rosa, se a aniversariante for do sexo feminino e o azul se o aniversariante for do sexo masculino.

As monitoras poderão também realizar actividades com as crianças sobre as profissões, onde poderão, por exemplo convidar uma mãe ou um pai de uma criança ou até pessoas da comunidade educativa que tenham uma profissão que não é característica de género como bombeira, taxista, condutora de autocarro, pedreira, educador de infância, monitor de infância, peixeiro, de entre outras. Este tipo de actividade contribui para que a comunidade ou família se possam envolver nas actividades realizadas na educação pré-escolar e contribui para mostrar às crianças que não devem existir profissões típicas de género, mas apenas profissões que sejam desempenhadas com dedicação e com gosto.

O recurso às dramatizações, que por acaso foi uma das actividades anteriormente apontadas por uma das coordenadoras do jardim-de-infância, parece-nos também ser uma boa forma para se trabalhar as questões de género, porque permitem criar todo o tipo de situações, que garantem a desconstrução de estereótipos e construção de comportamentos e atitudes próprias para o desenvolvimento da igualdade e equidade de género.

Sistematizamos, de seguida mais algumas actividades, acompanhadas do procedimento, para que possam facilmente ser utilizadas por qualquer monitor(a), mesmo sem qualquer formação.

- ◆ **Contar estória** – o educador (a) pode desenvolver diversas estratégias para contar ou criar estórias, comentarem certas personagens da mesma, por exemplo:
 1. contar estórias às crianças onde interpreta diversas personagens, “homem a cuidar de casa, dos filhos, a cozinhar, fazer compras ... , e a mulher a trabalhar fora, ou a conduzir um carro (condutora), etc.
 2. Pode inventar estória a partir da imagem ou gravura mostrando um rapaz a utilizar diferentes cores de camisa, ou a brincar com diversos tipos de brinquedos, incentivando – as a fazerem o mesmo.
- ◆ **Conversas** - Conversar com as crianças é uma boa forma de incutir nas crianças novas ideias, saberes, saber sobre a nossa realidade, também aproveitar o momento da criança expressar tentar reforçar a ideia e a fazer com que essas crianças não cresçam preconceituosas(as).
- ◆ **Jogo de faz de conta** – é uma actividade muito importante e deve ser proposta diariamente. Temos que ter o espaço da sala bem organizado, ou seja, por áreas que contemplam zonas para a criança brincar, imitando e reinventando os papéis sociais que observa no seu quotidiano (e reconstruindo-os, com a ajuda da monitora, caso tal se julgue necessário).
- ◆ **Jogo de mímica** – é um jogo bastante interessante e motivador, por exemplo: a criança faz uma mímica de acções como cozinhar, pintar, coser, estudar, brincar, desempenhar uma determinada tarefa ou profissão, de entre outros, e as outras crianças adivinham qual a actividade que está a ser desenvolvida.
- ◆ **Actividades de mesa** – há casos que as crianças recusam realizar actividades, por exemplo: quando fazem pintura, colagem, ou preenchimento, nem todas as crianças querem a folha para trabalharem só por causa da imagem que lá se encontra representada, “imagem de um vestido ou de uma saia” , por isso há meninos que recusam utilizar a imagem. Se se trabalhar essas actividades, elas acabarão por serem realizadas naturalmente, evitando os comportamentos/ atitudes de discriminação em função do género.

Por último, consideramos que para a concretização de qualquer uma das actividades apontadas ou outras que as(os) monitoras(es) considerem relevantes para trabalhar as questões de género, poderão ser utilizados vários recursos didácticos. Como forma de gerir bem os poucos recursos que a maioria parte dos jardins dispõem, sugerimos a utilização dos materiais que já não são utilizados em casa, como roupas velhas, garrafas de plásticos, caricas, rolos de papel higiénico, (para serem trabalhados com as monitoras, caso se justifique para o desenvolvimento destas actividades). Pensamos que também seria importante haver alguns manuais didácticos, onde se pudesse evitar a linguagem e imagens estereotipadas de género.

9. Os recursos utilizados para trabalhar as relações de género nos jardins – de – infância em estudo

Sabemos actualmente que não faz sentido falarmos de brinquedos para meninas e para meninos, nem tão pouco realizar actividades ou brincadeiras também diferenciadas em função do género. No entanto, ainda há algum trabalho a ser realizado nesse sentido, promovendo a desconstrução de alguns estereótipos, designadamente o de que o brinquedo influencia a orientação sexual da criança.

Vieira (2006) refere que de facto as situações lúdicas, onde é proporcionado à criança a possibilidade de lidar com determinados brinquedos, representam oportunidades indiscutivelmente importantes para o ensaio de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do género. E quando confrontados com a solicitações dos meninos e das meninas, os pais e outros adultos tendem a facultar – lhes mais os materiais lúdicos típicos do seu sexo (a dar carros ou bonecas, respectivamente), do que os brinquedos por eles encarados como atípicos, mesmo que as crianças os ambicionem.

Com base nas observações realizadas nos jardins – de – infância em estudo, podemos afirmar que as crianças preferem brincar com brinquedos típicos de género. Referimo-nos ao quadro elaborado anteriormente sobre as brincadeiras realizadas pelas crianças, onde podemos constatar que as meninas expressam preferência por brinquedos considerados femininos e os meninos tendem a gostar sobretudo de brinquedos socialmente encarados como masculinos.

Para desenvolver mais actividades, quisémos sugerir outros recursos para a realização de mais actividades.

Propomos a realização colaborativa entre as monitoras e as crianças, de materiais/recursos didácticos elaboradas de desperdícios como caricas, rolos de papel higiénicos, pacotes de leite ou de sumo, garrafas de plástico, caixa de fósforo, caixotes, etc. Esses materiais são baratos e fáceis de encontrar, ajudam na preservação do ambiente, evitando os desperdícios, e permitem realizar todo o tipo de brincadeiras, possibilitando a ideia de que não há brincadeiras e nem brinquedos para meninas e nem para meninos, evitando assim falar de brinquedos e brincadeiras típicas do género.

Para percebermos melhor a que nos referimos, sugerimos a análise das figuras 1 e 2.

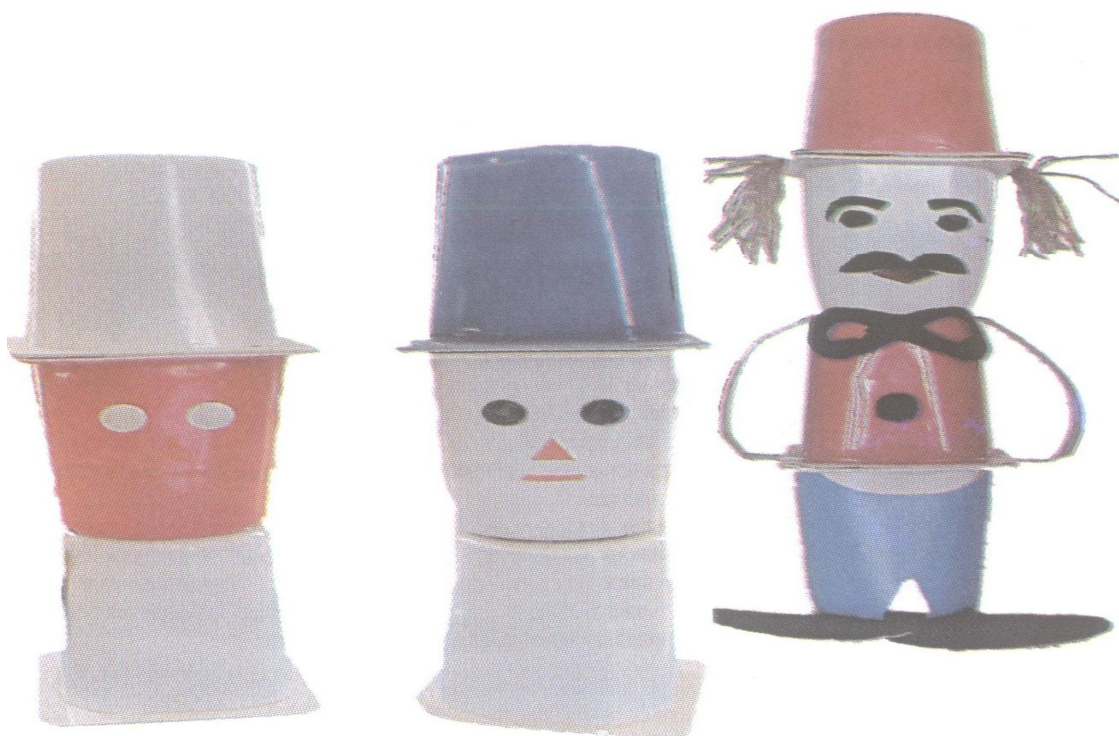


Figura 1 – Bonecos confeccionados com copos de iogurte⁴

⁴ Ministério da Educação e Desporto (2002). Do “lixo” aos materiais didácticos. Praia: Bornefonden



Figura 2 – Mobiliário confeccionado com caixas de fósforos⁵

10. Principais considerações

Após a análise das entrevistas e das observações pode-se concluir que:

- a) Os jardins – de – infância em estudo estão a desempenhar um trabalho de qualidade com as nossas crianças;
- b) Os jardins – de – infância em estudo realizam actividades com crianças que promovem as relações de género,
- c) Ainda há algumas monitoras que têm pouca informação sobre a questão de género, então apresentam alguma dificuldade em desenvolver algumas actividades;
- d) As monitoras dos jardins-de-infância precisam de mais formação e capacitação para poder dar mais atenção às crianças, principalmente no que se refere à questão das relações de género;
- e) Os jardins-de-infância em estudo nunca pensaram e nem realizaram actividades com as mães e os pais das crianças para sensibilizá – las/los na promoção da igualdade e equidade de género;

⁵ Ministério da Educação e Desporto (2002). Do “lixo” aos materiais didácticos. Praia: Bornefonden

- f) Foi possível entender que através das brincadeiras se processa uma aprendizagem não formal e não intencional, a partir da qual as crianças aprendem e reproduzem determinadas formas de feminilidade e de masculinidade que caracterizam a identidade biológica e social;
- g) A identidade masculina, apresenta-se bastante vincada e associada a estereótipos sociais que excluem a mulher dos seus espaços sociais. Ou seja, de acordo com a afirmação de Mendonça, (2008: 144), “enquanto os estereótipos do gênero feminino têm vindo a alterar-se rapidamente, os do gênero masculino ainda se mantêm arraigados ao passado”.

Cap.IV - Conclusão e Recomendações

11. Conclusão

Cabo Verde tem – se feito representar nos diferentes eventos internacionais e regionais, assumindo, sem reservas, o compromisso de implementar políticas específicas direccionadas à promoção da igualdade e equidade de género.

O estudo realizado permitiu constatar que em Cabo Verde se alcançaram progressos significativos em matéria de igualdade e equidade de género.

Dado que é na educação pré – escolar que se começa a construir a personalidade da criança, consideramos que a sensibilização das crianças ajuda a estas se tornarem mais atentas para as questões de igualdade e equidade de género, habilitando-as para serem pessoas responsáveis, respeitadoras dos direitos dos(as) outros(as), respeitando sempre as diferenças e principalmente, percepcionando-as como algo absolutamente normal. Julgámos, por isso que este trabalho poderá também contribuir para a formação das monitoras, bem como para a sociedade em geral.

Para a realização do trabalho, o que mais nos dificultou foi na pesquisa bibliográfica, dado que levamos algum tempo para encontrarmos os documentos/livros necessários, mas foi um desafio agradável e inesquecível, pois tivémos no jardim – de – infância aprendizagens e experiências maravilhosas, que de certeza nos servirão para ajudar-nos

na etapa da nossa vida que brevemente viveremos: a da maternidade. Essas vivências revelar-se-ão também cruciais para quando iniciarmos a nossa vida profissional.

É de realçar que esta experiência vivida no jardim – de – infância impressionou-nos positivamente, dado que nos libertamos daquela visão de que nos jardins-de-infância não trabalhavam a questão das relações de género com as crianças.

Respectivamente no que concerne à concretização dos objectivos definidos e as perguntas de partida propostas pelo presente estudo, podemos dizer que foram todos atingidos.

No que se refere à nossa primeira pergunta de partida (*Será que as questões de género são trabalhadas nos jardins – de – infância em estudo?*), chegamos à conclusão, como já referimos, que a questão de género é trabalhada nos jardins-de-infância em estudo. O jardim – de – infância actua na sociedade, ensinando, propondo regras e valores importantes, que influenciam decisivamente na formação de meninas e meninos. Constatamos ainda que os jardins não criam desigualdades, mas favorecem o estabelecimento de uma aprendizagem qualificada, tentando afastar-se dos preconceitos que poderão surgir.

Relativamente à segunda pergunta de partida (*Quais os recursos que a as monitoras utilizam para trabalhar as relações de género nos jardins - de – infância em estudo?*), constatamos que os recursos utilizados para trabalhar as relações de género são os seguintes essencialmente os carros, legos, bonecas, bola, etc. Os jardins dispõem de mais materiais que poderiam ser utilizados pelas crianças, mas são os materiais acima mencionados que são os mais utilizados.

Chegamos à conclusão que os jardins – de – infância em estudo trabalham as questões de género no decorrer das actividades diárias. Sempre que percebem algum tipo de preconceito ou ideias estereotipadas por parte das crianças, tentam trabalhar com elas essas questões sensibilizando – as/os a libertarem – se de modo a tornarem – se homens e mulheres cheios de valores, livres de preconceitos.

Podemos ainda dizer que muito já se tem feito para trabalhar essa questão, mas há mais por fazer, dado que a problemática das relações de género é um problema que deve ser trabalhado não só nos jardins – de – infância, mas também na família.

Consideramos que todos os objectivos definidos previamente foram alcançados. Pudémos, portanto, perceber que as questões do género são trabalhadas nos jardins em estudo, vimos como são realizadas essas actividades, pudémos perceber quais as principais dificuldades (em função delas, sugerimos algumas actividades e alguns recursos), bem como os principais recursos utilizados no quotidiano dos jardins para trabalhar essa temática.

Pensamos ser necessário deixar aqui algumas recomendações para a superação de algumas limitações que identificámos na nossa investigação.

12. Recomendações

Consideramos que uma das principais recomendações é a mudança da Lei no nosso país para que a educação pré-escolar possa desenvolver-se, assumindo-se todas as alterações que necessitam ser realizadas, nomeadamente a inspecção dos espaços que funcionam como jardins, mas não têm condições para tal, a obrigatoriedade do cumprimento das normas, do seguimento dos manuais e/ou guias facultados pelo Ministério de Educação e do desporto.

Ainda, revela-se importantíssimo, na nossa opinião, a introdução de licenciados(as) em Educação de Infância, enquadrando-os(as) legalmente. A introdução destes(as) especialistas no sistema iria contribuir para a qualidade deste nível de ensino. Estes(as) licenciados(as) poderiam também apoiar na formação contínua das(os) monitoras(es) que existem em todo o nosso país, dando-lhes ferramentas para o desenvolvimento harmonioso de várias questões no ensino pré-escolar e, designadamente, o género.

Além disso, sugerimos ainda as seguintes medidas:

- a) Dar mais importância sobre a questão de género, e ter a consciência de que é de grande valia trabalhar essa questão nos jardins – de – infância, ou seja, desde o ensino pré – escolar;

- b) Aceitar o nosso desafio e organizar actividades com as mães e os pais propositadamente para tratar a questão das relações de género no ensino pré – escolar, visto que para que haja sucesso também tem que haver a colaboração da família;
- d) Remodelar os livros/manuais educativos de modo a não apresentarem frases/imagens que representem ideias estereotipadas ou imagens de feminilidade / masculinidade;
- e) Sensibilizar as crianças, mostrando-lhe que nas brincadeiras também são livres de fazer o que quiserem, da forma que quiserem, dado que o mais importante é sentirem prazer no que estão a fazer;
- f) Aproveitar mais o cantinho das bonecas para estimular e desenvolver novas ideias nas crianças de forma a libertarem das ideias estereotipadas que podem apresentar ou surgir;
- g) Procurar realizar mais actividades que promovam a igualdade e equidade de género nos jardins-de-infância;
- h) Procurar a colaboração entre os jardins-de-infância e a família, de forma que esta permita ajudar a criança a desenvolver-se de uma forma harmoniosa, tentando ultrapassar, na medida do possível, as dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia.
- i) Valorizar e estimular as mães e os pais à participação e desenvolver estratégias de colaboração envolvendo os jardins-de-infância, a família, as crianças e a comunidade na promoção da igualdade e equidade de género.

13. Bibliografia

- Almeida, J., F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Alves, J. E. D. (1994) *Transição da fecundidade e relações de gênero no Brasil*. 1994. Tese (Doutoramento) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais
- Alves, J. E. D. & Correia, S. (2003). *Demografia e ideologia: trajetos históricos e os desafios do Cairo* + 10. Revista Brasileira de Estudos da População, Campinas, v. 20, n. 2, 129-156.
- Angers, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, H., C. et al. (2000). *Politica para a Igualdade entre os sexos em Educação*. Lisboa: Celta. 141-151.
- Barbieri, T.(1992). *Sobre a categoria de gênero: Uma Introdução teórico – metodológico*. Recife: SOS Corpo 11- 18.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

- Castro, M. & Lavinhas, L. (1992). *Do feminino ao gênero: a construção de um objeto*. In: Costa, A., Bruchini, C. (org). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.
- Centre for Development and Population Activities (2010). Relações de Género – Sexo e Género (on-line) disponível em <http://www.cedpa.org> (acesso a 15.05.2010)
- Coimbra, A. (2007). *Um olhar sobre a coeducação em Portugal*, Foro Social Ibérico por la Educación: Qué Educación para que Sociedad?, Espanha: Córdoba, 08-45.
- Correia, S. (2008). *Sexualidades e desenvolvimento – uma história em imagens*. In: Cornwall A. & Jolly, S. *Questões de Sexualidade: Ensaio Transculturais*. Rio de Janeiro: ABIA, 54-55.
- Fischer, I. (2001). *Gênero e exclusão social*. Rio de Janeiro: S/Ed.
- Fischer, I. (1997). *A trabalhadora rural: consciencialização na empresa agrícola moderna*. Dissertação Administração Rural e Comunicação Rural. Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Gil, A., C. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 58-96.
- Henriques, F. (2000). *Igualdade e diferença – Proposta pedagógicas*. Porto: Porto. 02 – 41.
- ICIEG (2008). *Mulheres e homens em Cabo verde. Factos e Números*. Praia: ICIEG. 5 – 50.
- Kofes, S. (1993). *Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações*. Cadernos Pagu. N. 1, 19-30.
- Leite, A. (2005). *Crescimento e desenvolvimento infantil*. Fortaleza: Secretaria de saúde de Miará. 54 – 61.
- Mendonça, A. (2008). *O insucesso escolar: Políticas educativas e práticas sociais*. Lisboa: Plátano. 144.
- Ministério da Educação e Desporto (2002). *Do “lixo” aos materiais didáticos*. Praia: Bornefonden

- Neto, A. *et al.* (2000). *Estereótipos de género*. Lisboa: CIDM. 03- 39.
- Pinnelli, A. (2004). *Gênero e família nos países desenvolvidos*. In: PINNELLI, A (org). *Gênero nos estudos de população*. Campinas: ABEP. 70.
- Quivy, R. (s.d). *Manual de investigação em ciências sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Grávida Publicações. 68-79.
- Reeves, H. e Baden, S. (2000). *Gender and Development: Concepts and Definitions*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Rodrigues, C. (2005). *Butler e a desconstrução do género*. Florianópolis, Revista Estudos Feministas, v. 13, n. 1, jan/abr.
- Rosabal, M. (s.d.). *Curso de Capacitação de Docentes. Género e Educação – Modulo II*. Paul: ICIEG, 36 – 48.
- Scott, J. (1995). *Uma categoria útil para a análise histórica. Educação e realidade*, Recife: SOS Corpo.
- Sorj, B. Políticas e práticas de conciliação: Entre família e trabalho no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, n. 132, p. 573-594. set./dez. 2007.
- Souza, G. (2006). *Diferenças e semelhanças de género nas actividades lúdicas*. Lisboa: Escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. 139 – 161.
- Vieira, M., C., C. (2006). *É menino ou menina? – Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina. 105- 122, 141- 187.

www.wikipedia.org

Documentos Institucionais

Relatório do Instituto Cabo verdiano para a igualdade e equidade de género.

Plano Nacional para a Igualdade e Equidade de Género (PNIEG), 2005-2009.

.

ANEXOS

Anexo I – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

1. Sabe o que é a igualdade de género?
2. Neste Jardim de Infância procuram sensibilizar as crianças para as questões de igualdade de género?
 - 2.1. Se sim, quais as principais actividades que promovem?
3. Qual é a maior dificuldade na implementação de igualdade de género no jardim-de-infância?
4. De que forma acha que é importante trabalhar as relações de género no ensino pré-escolar?
5. Acha necessário trabalhar as questões de igualdade e equidade de género no ensino pré-escolar em Cabo verde?
6. Costumam realizar actividades também para os pais e as mães, onde se promova este tipo de actividades?

Anexo II – Plano de Actividades

Plano de Actividade

Data: Fevereiro 20010

Faixa etária: 3 a 4 anos de idade

Centro de interesse: Vestuário

Área de conteúdo	Actividades	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Comunicação e expressão	Canção	Aprender novos vocabulários, Estimular a linguagem, Cantar juntamente com os colegas.	Todas as crianças organizadas (os) em forma de circulo, Começam a cantar a canção “bom dia” e entre outras canções que retratam o tema.	Pátio (varanda).	Se a criança já memorizou as letras das canções, Se a criança consegue cantar juntamente com as outras crianças.
Comunicação e expressão (linguagem)	História	Lembrar o tema da semana, Sensibilizar as crianças de modo a libertarem do preconceito, Estimular as crianças de modo a saber que não há cores para menina e nem	Organizar as crianças cada um nos seus respectivos lugares, Utilizar um estímulo para chamar atenção das crianças, Contar a estória com base no cartaz com imagem representativa,	Sala, Cartazes.	Se a criança mostra interesse pelo assunto, Se a criança consegue entender a historia, Se a criança consegue

		para menino.	Fazer algumas questões às crianças com base no cartaz.		responder as questões.
Comunicação expressão (expressão plástica)	Pintura	Utilizar diferentes cores, Manusear os objectos, Desenvolver a criatividade,	Todos organizados nos seus lugares habituais, Explicar mostrando um modelo do que vão pintar e como pintar, Distribuir folha com imagem representando o centro de interesse, Colocar os lápis de pintura ao alcance de todas as crianças para iniciarem a pintura.	Folha com imagem, Lápis vela.	Se a criança será capaz de desenvolver a actividade, Se a criança consegue utilizar diferentes cores.
,Desenvolvimento pessoal e social	Lanche	Aprender a esperar a sua vez, Aprender a comportar-se a mesa, Aprender a não mexer no lanche do colega	Todos sentados à mesa, Cantar a canção “meu lanchinho”, mencionando vários alimentos, Dar o lanche a cada criança.	Sala	Se a criança consegue comportar-se bem, Se a criança consegue esperar a sua vez.
Comunicação expressão	Recreio	Socializar com os colegas, Aprender diferentes tipos de brincadeiras,	Organizar as crianças em forma de comboio para saírem devagarinho para o pátio.	Pátio	Se as crianças conseguem brincar com os outros colegas.
Desenvolvimento pessoal e social	Almoço	Aprender a esperar a sua vez, Aprender a comportar-se a mesa, Aprender a não mexer no almoço do colega.	Todos sentados à mesa, Dar o almoço a cada criança.	Sala	Se a criança consegue comportar-se bem, Se a criança consegue esperar a sua vez.

Observações: Nessas actividades o que chamou mais atenção é que havia alguns meninos que recusavam pintar a folha com imagem representativa a feminilidade, porque tínhamos propositadamente imagem de vestuário diferentes (um vestido e uma calça com uma camisola), e também não queriam utilizar cores como rosa para pintar uma camisola ou calça.

Plano de Actividade II

Data: Maio 2010

Faixa etária: 3 a 4 anos de idade

Centro de interesse: Profissões

Área de conteúdo	Actividades	Objectivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Comunicação e expressão	Canção	Aprender novos vocabulários, Estimular a linguagem, Cantar juntamente com os colegas.	Todas as crianças organizadas (os) em forma de círculo, Começar a cantar a canção bom dia e entre outras canções que retratam o tema.	Pátio (varanda).	Se a criança será capaz de pronunciar bem as letras das canções, Se a criança consegue cantar junto com os outros colegas.
Comunicação e expressão (linguagem)	Diálogo	Lembrar o tema da semana, Ter noção das profissões que existem, Ter a noção de que não há profissões para homem e nem para mulheres.	Organizar as crianças cada um nos seus respectivos lugares, Utilizar um estímulo para chamar atenção das crianças, Falar sobre o tema com base no cartaz com imagem representativa, Fazer algumas questões às crianças com base no cartaz.	Cartaz.	Se a criança mostra interesse pelo assunto, Se a criança consegue responder as questões, Se consegue entender que tanto um homem ou uma mulher pode exercer determinada profissão .
		Desenvolver o raciocínio,	Todos organizados nos seus		Se a criança será capaz

Desenvolvimento pessoal e social	Jogos	Escolher e imitar diferentes profissões, Desenvolver a criatividade,	lugares habituais, Explicar mostrando um exemplo de como o jogo funciona, Colocar imagens representativas de algumas profissões para escolher e imitar.	Sala, Folhas com imagens representativas.	de desenvolver a actividade, Se a criança mostra interesse na actividade, Se a criança será capaz de escolher e imitar qualquer tipos de profissões.
Desenvolvimento pessoal e social	Lanche	Aprender a esperar a sua vez, Aprender a comportar-se a mesa, Aprender a não mexer no lanche do colega	Todos sentados à mesa, Cantar a canção “meu lanchinho”, mencionando vários alimentos, Dar o lanche a cada criança.	Sala	Se a criança consegue comportar-se bem, Se a criança consegue esperar a sua vez.
Comunicação expressão	Recreio	Socializar com os colegas, Aprender diferentes tipos de brincadeiras,	Organizar as crianças em forma de comboio para saírem devagarinho para o pátio.	Pátio	Se as crianças conseguem brincar com os outros colegas.
Desenvolvimento pessoal e social	Almoço	Aprender a esperar a sua vez, Aprender a comportar-se a mesa, Aprender a não mexer no lanche do colega.	Todos sentados à mesa, Cantar a canção “meu lanchinho”, mencionando vários alimentos, Dar o lanche a cada criança.	Sala	Se a criança consegue comportar-se bem, Se a criança consegue esperar a sua vez.

Observações: Identificamos que as crianças tem uma ideia destorcida de que há profissões para homem e para mulher, porque não utilizaram todas as imagens representativas as profissões, não constatamos nenhum menino que, por exemplo utilizou a imagem representativa a uma cabeleireira/ro, pois afirmaram alguns meninos depois da actividade que não utilizam essa imagem porque cabeleireira e profissão de mulher.